U d'/ of Ottawa
39003001241693

Digitized by the Internet Archive
in 2011 with funding from
University of Toronto

http://www.archive.org/details/commentapprendre00bz

G
8A
1

COMMENT APPRENDRE LE LATIN

A NOS FILS

DU MÊME AUTEUR

(A LA MÊME LIBRAIRIE)

LA CLASSE DE FRANÇAIS. Journal d'un Professeur dans une division de Seconde C. — Volume 18×12cm avec 5 belles planches photographiques hors texte et un autographe. 2e édition. **3 fr. 50**

DE LA MÉTHODE LITTÉRAIRE. Journal d'un Professeur dans une Classe de Première. — Volume 18×12cm de 746 pages. 2e édition augmentée d'une table analytique. . . . . **5 fr.**

(*Ouvrage couronné par l'Académie des Sciences Morales et Politiques :* Prix Audiffred.)

J. BEZARD

PROFESSEUR DE PREMIÈRE AU LYCÉE HOCHE

179

Boyer

COMMENT APPRENDRE LE LATIN A NOS FILS

PARIS

LIBRAIRIE VUIBERT

63, Boulevard Saint-Germain, 63

PA
2065
.F7B4C
1914

Tous droits de reproduction
et de traduction réservés
pour tous pays.
Copyright by Vuibert, 1914.

A MONSIEUR BAYEUX
PROVISEUR,

AUX PROFESSEURS DU LYCÉE HOCHE
MES COLLABORATEURS ET MES AMIS,

En témoignage
de ma profonde reconnaissance.

J. B.

AVANT-PROPOS

Ce livre s'adresse à tous ceux que les nécessités de l'existence mettent en demeure, bon gré mal gré, de se prononcer par un acte sur la *Question du Latin*. Il est inspiré de leurs confidences; il essaiera de répondre à leurs plaintes et à leurs désirs. Pères et mères de famille invités à choisir entre la Sixième A (latine) et la Sixième B (française); élèves des classes de grammaire rebutés dès la Cinquième et complètement découragés au cours de la Quatrième; élèves des classes supérieures, inquiets, non sans raison, de l'examen qui approche : voilà surtout le public auquel nous avons songé. Ce n'est pas que nous ayons l'audacieuse prétention de lui présenter les choses d'une manière bien nouvelle. Tout est dit, et l'on vient trop tard, après les longues polémiques dont fut précédée et suivie la réforme de 1902. Mais nous espérons fournir, à défaut d'une opinion, d'un programme ou d'un manifeste, une série de renseignements pris aux sources dans les classes d'un bon lycée, une succession de phonogrammes enregistrés au jour le jour, auxquels, pour compenser l'absence de mérites plus éclatants, le lecteur voudra bien reconnaître celui de la sincérité.

Certes, ni la sincérité, ni le zèle, ni l'intelligence n'ont manqué, soit aux *Commissions* chargées de tracer le plan d'études, soit aux *Ligues* formées par la suite pour critiquer l'œuvre officielle. Les unes comme les autres se sont fait honneur de travailler avec conscience, après d'exactes enquêtes, dont la valeur ne saurait être honnêtement contestée. Oserai-je avancer, pourtant, que leurs procédés ne furent pas toujours les meilleurs, ni les plus pratiques? et cela, non par leur faute, mais parce qu'elles ne possédaient pas et ne pouvaient posséder les moyens d'action nécessaires. — Mettez-vous, en effet, à la place de ces hommes très compétents, je le répète, très dévoués au bien public, que les ministres réunissent autour du classique « tapis vert », en les invitant à dresser les programmes de nos lycées! Quelles que soient la précision de leurs souvenirs et l'étendue de leurs connaissances, ils sont bien obligés de travailler « en chambre », d'après des rapports, soit oraux, soit écrits, sans pouvoir opérer sur le terrain même, et contrôler par l'expérience la valeur de leurs conclusions. Quant aux fougueux ligueurs qui tentent, après eux, de recommencer leur travail, ce n'est pas leur faire injure de dire qu'il ne peuvent avoir plus de sagesse et d'expérience, et que leurs moyens d'information laissent beaucoup plus à désirer. Aussi, que trouvons-nous dans les réquisitoires de l'opposition comme dans les documents officiels? Des *idées générales*, presque toujours justes et clairement présentées, mais trop dégagées des faits qu'elles prétendent résumer; des *méthodes* spécieuses, des *programmes* raisonnables, permettant de passer en revue les caractères essentiels

de l'antiquité latine, mais sous une forme à la fois trop brève et trop vague, et qui laissent à peu près tout à trouver dans l'application. En un mot, trop de théorie, pas assez de pratique. Voilà peut-être pourquoi, malgré tant de talent et de bonne volonté, on n'a pas encore pu satisfaire le public, ni relever sérieusement le fameux « niveau » des études latines!

Il nous a donc semblé que nous n'avions rien à perdre en cherchant autre chose, et nous avons adopté une manière assez différente, soit dans le *choix du terrain* sur lequel il faut se placer, soit dans la manière de conduire et de présenter notre enquête.

Le terrain le plus favorable nous a paru être la *classe*, la classe vivante, faite en vue de l'expérience décisive, et associant les élèves à la recherche du mieux. Depuis longtemps nous y pensions, nous en parlions entre collègues! « Il me faudrait, disais-je quelquefois, assister successivement à des classes de Sixième, de Cinquième, de Quatrième, ainsi de suite jusqu'à la Première, pour tracer *d'après nature* le plan des études latines! Il me faudrait... » — « Et pourquoi pas? me répondit un jour l'un de nous[1], professeur de Sixième A. Beaucoup des défauts que vous constatez en Première doivent dater de la Sixième. Venez découvrir les causes après avoir vu les effets! Nous sommes, moi l'*alpha* et vous l'*oméga*! Venez donc visiter l'*alpha*! Je serai très heureux de vous recevoir. » Je me rendis à l'invitation, une première fois en janvier 1912, une seconde fois, après un an de

1. M. Weil, auteur, avec M. Chenin, du *Français de nos enfants* (Paris, Didier; Toulouse, Privat; 1911).

réflexions et de recherches, en janvier 1913. Nous avions, dans l'intervalle, entretenu nos collègues de la tentative ébauchée; l'un d'eux, professeur de Troisième[1], venait d'étudier la question en vue d'un rapport sur le *Latin* dont l'avait chargé le Congrès canadien de langue française; un autre, professeur de Quatrième[2], perfectionnait dans sa classe un système de cahiers de grammaire, en même temps qu'il rédigeait un rapport remarqué sur l'enseignement du latin dans un lycée de jeunes filles; un de mes vieux amis, professeur de Cinquième, un autre, professeur de Première chargé d'une division de Seconde[3], ne demandaient qu'à nous aider; notre projet prenait corps... Et c'est ainsi qu'autorisé par notre proviseur, je pus librement passer dans toutes les classes, du 15 janvier au 15 juillet 1913, observer comme dans une série de cliniques les maladies du latin et chercher, avec l'aide de précieux collaborateurs, les remèdes spécifiques dont elles étaient justiciables. Avec quelle confiance et quelle cordialité, avec quelle expérience consommée de leur classe mes collègues me rendirent possible ce travail; le lecteur le verra sans peine en parcourant ce volume, et le fait seul que nous ayons pu achever, dans un accord croissant de sentiments et d'idées, une œuvre de cette nature, lui donnera déjà peut-être confiance dans nos principes.

Quant à la méthode de travail, elle était déterminée

1. M. Zidler, délégué au *Congrès de la Langue française* réuni à Québec en juin 1912.

2. M. Géant, chargé d'un cours de latin au lycée de jeunes filles Victor Duruy.

3. MM. Baudrillart et Prat.

par le choix seul du terrain. Du moment que nous travaillions « en classe », nous n'avions qu'à reproduire, dans des comptes rendus fidèles, les exercices de la classe tels qu'ils avaient été conduits, de telle manière que le lecteur vît peu à peu se dégager des faits, naïvement, la vérité. Et c'est, en effet, sous cette forme que nous avons été amenés à présenter nos idées. Deux fois seulement, lorsque nous avons défini les *instruments de travail*, ou que nous avons traité la *question du thème latin*, nous avons dû abandonner la forme trop longue et trop peu discrète du dialogue pour nous en tenir à un simple exposé. Partout ailleurs, nous avons cru pouvoir donner au public la sténographie complète, à peine retouchée, de nos entretiens. Une seule précaution s'imposait, dont le lecteur a déjà senti la convenance.

Il eût été fort déplaisant, aussi bien pour lui que pour nous, de mettre constamment nos personnes en scène, et il était nécessaire, tout en laissant à nos paroles les caractères de la vie, de les présenter d'une manière aussi impersonnelle que possible. Nous avons donc usé d'un petit artifice, auquel on s'habituera bien vite : partout un tiret simple désigne le professeur de la classe, un double tiret le professeur de Première, hôte successif de ses collègues. Il n'y avait, au contraire, que des avantages à désigner les élèves par leurs initiales véritables : tout en laissant anonymes les jeunes acteurs, elles permettent de mieux conserver la physionomie de la classe. Notre désir est, en effet, de nous effacer le plus possible pour les mettre en avant, stimuler leur ardeur, suggérer leurs réponses, et donner parfois au lec-

teur l'impression qu'il les interroge lui-même. Ainsi, mis en présence de cette jeunesse si franche, si primesautière, il entendra sa voix naïve sans que le moindre intermédiaire s'interpose entre elle et lui ; et nous n'aurons eu, pour l'instruire, qu'à laisser parler la nature.

Telle est la méthode que les circonstances nous ont pour ainsi dire imposée. On voit pourquoi elle a chance de nous mener à un résultat plus précis et plus complet que les moyens jusqu'ici employés par les commissions. Les réformateurs ont coutume d'aller du dehors au dedans : ils tracent un vaste plan d'ensemble et y introduisent tout construits les différents services qui doivent y fonctionner. C'est un procédé de mécaniciens, bon pour assembler les rouages d'une machine, mis en mouvement par une force étrangère à eux-mêmes, mais qui ne créera jamais qu'un corps sans âme et sans vie. Nous avons dû, au contraire, aller du dedans au dehors, prenant à ses origines un enseignement particulier pour le voir grandir peu à peu, dans le sens où le dirigeaient les exigences de sa nature. C'est un procédé de naturalistes, probablement préférable si l'on veut à une machine substituer un être vivant, qui se développe de lui-même par une force intérieure et soit capable d'adapter, au fur et à mesure des besoins, les organes aux fonctions.

De là l'ordre que nous avons suivi dans nos comptes rendus relatifs au Latin proprement dit : — le regard préalable jeté sur la *fin de la classe de Septième*, afin de voir dans quel état se trouve l'élève au moment de commencer le latin ; — puis la division de l'*enseignement*

grammatical en deux parties : l'année de *Sixième*, considérée comme tout à fait élémentaire; la *Cinquième* et la *Quatrième* groupées, au contraire, sous le nom d'*enseignement moyen* et toutes pénétrées déjà de l'esprit littéraire; — enfin les trois classes supérieures envisagées comme les nuances, à peine différentes, d'un enseignement littéraire, moral et philosophique, et que nous avons nommées les *Humanités latines*...

De là encore, chemin faisant, une série d'indications sur les rapports nécessaires entre l'enseignement du latin et le milieu dans lequel il tend à se développer. Il n'est pas possible, en effet, d'étudier la croissance d'un enseignement particulier sans le voir dès le premier jour en contact avec les autres, sans chercher les services qu'il doit leur rendre et ceux qu'il peut en recevoir. Rapports entre le latin et le français, entre le latin et les langues vivantes, entre le latin et l'histoire... chaque fois que l'occasion s'en est présentée, nous les avons, sinon exposés, du moins sommairement marqués. Le lecteur devinera bien vite, si discrètes que soient ces observations, qu'il n'y a pas deux mesures et deux règles, les unes pour le latin, d'autres pour le français, d'autres encore pour l'allemand ou l'anglais, mais une seule règle, une seule méthode, dont le latin donne la formule pour que nous l'appliquions ensuite à des objets plus importants. Elle naît de l'expérience; elle s'appuie sur les lois de l'intelligence humaine; elle seule peut en satisfaire le besoin fondamental, qui est le besoin d'unité. De même qu'en soignant dans un corps malade la partie la

plus compromise, on influe d'une manière heureuse sur l'organisme en général, de même nous verrons se produire dans le système entier de nos études une amélioration notable si nous savons enfin résoudre, conformément aux besoins de la société moderne, l'obsédante *Question du Latin*.

COMMENT APPRENDRE LE LATIN A NOS FILS

CHAPITRE PRÉLIMINAIRE

AVANT LE LATIN

EN SEPTIÈME

La question se pose avant même que nous ne commencions à « mettre », comme disaient nos aïeux, « le jeune enfant au latin ». Beaucoup de défauts, dont les critiques rendent le latin responsable, remontent aux classes où les élèves n'apprenaient encore que le français : le terrain dans lequel a levé, mal levé, la semence latine avait été mal préparé. Aussi convient-il d'abord d'examiner très soigneusement dans quel état l'enfant se trouve le jour où il entre en Sixième. Que doit-il savoir, quelles habitudes doit-il avoir contractées avant de commencer une langue étrangère[1]? C'est pour avoir négligé cet examen capital que trop de parents compromettent, avant même que leur fils ait récité « *rosa*, la rose », le résultat de ses

1. J'écris à dessein : *une langue étrangère*. Nos collègues de langues vivantes attachent en effet la même importance que nous à l'étude préliminaire du français : pas d'allemand, pas d'anglais, avant que ces connaissances élémentaires aient été solidement fixées dans la mémoire.

futures études. Les professeurs de Sixième sont d'accord avec leurs collègues de Septième pour signaler dans ce passage imprudent, mal contrôlé, de l'enseignement élémentaire à l'enseignement secondaire, une des principales causes de nos mécomptes actuels. Enfants trop jeunes, enfants trop peu maîtres de l'orthographe et de la grammaire, enfants trop peu habitués encore à l'analyse... autant d'élèves marqués pour de prochains déboires, destinés à se trouver en retard dès le premier jour, à rester toujours au-dessous de leur besogne, et à gâcher l'une après l'autre toutes leurs classes jusqu'à l'échec final ou la réussite médiocre au baccalauréat.

Ce mal ne date pas d'hier. Je me rappelle l'avoir entendu définir dans mon enfance par un vieux professeur de grammaire qui ne badinait pas avec ces questions! Il insistait auprès des familles, il s'assurait que les enfants étaient, comme il disait, « ferrés sur leurs éléments » et connaissaient *en français* les humbles règles qu'il devait leur apprendre ensuite en latin. « Le français, rien que le français, répétait-il! Plutôt reculer l'étude du latin que de ne pas donner à l'enfant des idées claires sur l'analyse dans sa langue maternelle! » — Ce n'était pourtant pas, oh non! un professeur bien *modern style* que le grave et sévère père B.! Déjà âgé, tout proche de sa retraite quand je le connus, vers 1878, il était, d'esprit, d'habitudes et de goûts, plus vieux encore que sa génération. Dévot du thème latin, de la version grecque et du vers latin, il considéra la réforme de 1880 comme l'abomination de la désolation; sa discipline était digne des temps les plus héroïques, et il ne fallait pas, chez lui, traiter légèrement la grammaire. Ses élèves, qui le redoutaient, l'avaient surnommé « le père *Fore ut* ». Il représentait le maître d'autrefois dans toute son austérité. Mais il cachait sous un extérieur quelque peu rébarbatif une âme d'une honnêteté candide; il ne voulait, au fond, que le bien de la jeunesse, et le bon sens, chez lui, l'emportait encore sur le respect des sacro-saintes traditions. Aussi avait-il su voir, l'excellent père *Fore ut*, plus profondément et plus loin que beaucoup de ses

brillants collègues, les humanistes de son temps. Pour lui, l'*éducation française* devait passer avant tout, et si l'éducation latine en était, bien entendu, à ses yeux, l'indispensable complément, elle n'en était que le complément : elle reposait avant tout sur l'étude préalable du français, en lui-même et pour lui-même, ce qu'on appellerait aujourd'hui « le français par le français ». Et voilà pourquoi le souvenir du digne homme, professeur à l'ancienne mode, me poursuivait obstinément lorsque, le 5 juillet 1913, j'entrai dans la classe de Septième, chez mon collègue M. Bouillot[1].

Certes, M. Bouillot ne lui ressemblait guère! Il représentait, lui, le maître moderne dans toute la force du terme, et sa bonne figure souriante eût fait un plaisant contraste avec le masque sévère du maître d'autrefois. Autant l'un était autoritaire et grave, autant l'autre répond à l'idée que nous avons aujourd'hui du professeur père de famille, dont l'autorité est faite d'indulgence et de bonté. Mais sur la matière même de l'enseignement élémentaire, il fussent tombés pleinement d'accord. Rien n'était plus simple, plus pratique et plus clair que le mince cahier de grammaire dicté jadis par le vieux maître de Louis-le-Grand; et je n'ai pas à faire connaître qu'à ces qualités justement les petits livres de M. Bouillot[2] doivent, dans l'enseignement primaire, un succès de bon aloi.

« Vous désirez, me dit-il, entendre de la bouche des enfants ce qu'ils savent, ce qu'ils doivent savoir de *grammaire française* avant d'entrer en Sixième ?

— Et non seulement de *grammaire française*, mais de *grammaire tout court*. Car c'est dans la langue maternelle et par elle seule qu'ils peuvent apprendre les lois générales

1. La classe élémentaire est celle, en effet, que nous avons vue en dernier lieu. Après avoir parcouru le cycle entier de nos études latines, nous avons senti que d'autres causes, plus lointaines, nous échappaient : et nous sommes allé, pour finir, les chercher dès la Septième.

2. *Le Français par les textes* (Hachette) : 5 volumes pour l'enseignement primaire, 5 volumes analogues pour l'enseignement secondaire, de la Huitième à la Cinquième.

du langage. Sinon, et s'ils n'ont pas là un point de comparaison solide, tout ce que nous leur apprendrons en latin, en allemand ou en anglais n'aboutira qu'à la confusion des langues, à cette Babel dont le sommet vient se perdre aujourd'hui dans les nuages de la Première.

— Le moment est favorable, puisqu'ils auront dans quelques jours terminé leur Septième. Venez les interroger. »

EN CLASSE DE SEPTIÈME

= Combien d'entre vous, mes enfants, ont l'intention d'entrer en Sixième A (latine) l'an prochain?

[Vingt mains se lèvent.]

= Et en Sixième B (française)?

[Dix mains se lèvent.]

= L'un et l'autre choix peuvent se justifier. Mais à ceux qui ont l'intention d'entrer dans la section latine je viens dire : Faites bien attention! Vous avez raison, certainement, de prendre la voie traditionnelle; la meilleure manière d'apprendre le français est de le comparer avec le latin. A une condition toutefois : c'est que les éléments de la grammaire vous soient dès aujourd'hui parfaitement connus et que vous ayez pris définitivement sur ce point de *bonnes habitudes*.

En effet, dès que vous allez entrer dans les classes latines, vous devrez vous fabriquer vous-mêmes deux instruments de travail : un *cahier de vocabulaire*, pour classer et apprendre les mots, et un *cahier de grammaire*, pour classer et apprendre les exemples de la syntaxe. Comment vous en tirerez-vous si vous n'avez pas pris déjà l'habitude de travailler *en français*, d'étudier les mots français, de comprendre l'ordre d'une phrase française...

—... En un mot, si vous n'avez pas pris l'habitude de l'*analyse*!

= C'est l'*analyse*, justement, que je veux entendre définir par vous-mêmes. Vous pouvez dire que si vous avez bien compris sur ce point votre professeur, dès aujour-

d'hui vous savez tout; et que si vous n'êtes pas rompus à l'analyse, vous ne savez rien. De ce point de départ dépend, en grande partie, le sort de vos études.

1re PARTIE : L'analyse dans l'étude du vocabulaire.

— Nous n'avions pas tout à fait terminé, à la dernière classe, un petit récit de Legouvé intitulé : *L'impôt et la fraude*. (Morceaux choisis[1], p. 126.) Il s'agit, vous vous le rappelez, d'un gendre et d'une belle-mère, et d'un tour ingénieux joué par le gendre à sa belle-mère. La bonne

Cliché Hachette.

dame avait voulu passer en fraude, à la douane, des dentelles de Malines dans sa malle; le gendre, par respect pour la loi, et peut-être aussi... (non! Legouvé ne parle que de son respect pour la loi) le gendre donc a répondu au douanier qui lui posait la question : « Vous n'avez rien à déclarer? — Si, monsieur. Madame a ici des dentelles qui, je crois, paient l'entrée. » — Nous en étions là. Lisez la fin de l'histoire, M.

1. BOUILLOT, *Morceaux choisis*, classe de Septième (Hachette).

M. — La fureur de la dame, vous vous l'imaginez. Elle ne pouvait rien dire, le douanier était là : il lui fallut ouvrir ses malles, dérouler ses bandes de Malines et payer un droit qui lui parut exorbitant. A chaque pièce de dentelle qu'elle montrait et à chaque somme d'argent qu'elle tirait, elle lançait à son gendre des regards furibonds et des *imprécations sourdes*, qu'il essuyait avec un flegme imperturbable. Mais l'histoire eut un dénouement bien imprévu. La vue de l'honnêteté a un tel ascendant, même sur ceux qu'elle condamne ou irrite, que, la visite finie et les deux voyageurs restés seuls, la belle-mère de mon ami se retourna vers lui, et, après un moment de silence, lui sautait au cou : « Mon gendre, vous êtes un brave homme, il faut que je vous embrasse. »

— Les sourires que j'aperçois montrent que vous avez compris la fin de l'histoire. Je crains, pourtant, que plus d'un mot ne reste un peu obscur pour beaucoup d'entre vous. Par exemple, que signifie *imprécation*, M. ?

La décomposition des mots.

M. — Des imprécations sont des phrases qui n'ont pas de suite, qui sont lancées au hasard.

— Non ! Réfléchissez ! Expliquez le sens du terme en vous représentant la situation ; mettez des choses sous les mots... Vous voyez d'ici l'état de la vieille dame. Est-elle contente ?

Tous. — Non, non !

— Alors, elle est dans une colère bleue ! Souhaite-t-elle du bien à son gendre ?

Tous. — Non, du mal, beaucoup de mal !

— Elle lui souhaite du mal ! Ses imprécations sont donc...

V. — Des malédictions !

— Tel est le sens, en effet : souhaits formés contre quelqu'un. *Précations* est voisin de *prières* ; et vous connaissez les sens du préfixe *in* ?

M. — Il veut dire : *non*... le contraire d'une chose... *pitoyable*, *impitoyable*.

D. — Ou *dans*... *Importer*, *invasion !*

N. — *Incursion!*

— Avec une idée de plus, dans les deux derniers. Une invasion n'est pas une visite de politesse... Celui qui fait une incursion ne se contente pas d'aller *dans* un pays, il marche...

PLUSIEURS. — *Contre!*

M. — Dans *invective*, il signifie seulement *contre*!

— Et de même dans *imprécations*.

La filiation des sens.

— Quel est le sens le plus fréquent du mot *sourd*?

PLUSIEURS. — Qui n'entend pas.

— Est-ce le cas ici? Des malédictions, des imprécations peuvent-elles être sourdes comme un homme?

— Non, non! Il signifie là : qu'on n'entend pas.

— Ou plutôt : qu'on entend mal. Un bruit sourd, une voix sourde... celle de S., par exemple, qui parle toujours dans son gilet et que je suis obligé de faire répéter. Les imprécations de la brave dame sont marmottées de telle manière que le gendre entende et le douanier ne comprenne pas... Autrement dit, le mot est passé du sens *passif* (qui n'entend pas) au sens *actif* (qui ne se fait pas entendre). Il y a même, dans ce second sens, diverses acceptions... De même que l'oreille, l'œil, le toucher, l'esprit lui-même peuvent percevoir des sensations atténuées... Connaissez-vous, dans les histoires de brigands, un objet très employé par ces messieurs, un objet qui éclaire, mais sans briller...?

PLUSIEURS. — Une lanterne sourde!

— D'une mauvaise dent, qui, sans vous causer une douleur violente, n'est pas sans se rappeler à votre souvenir, on dit qu'elle vous cause...

B. — Une douleur sourde!

— Et plus d'une fois, quand vous entendrez parler de politique ou de diplomatie, il sera question de « sourdes intrigues »!... Ainsi les mots passent d'un sens à l'autre, désignant d'abord des objets matériels pour s'appliquer ensuite à des idées abstraites, par

une série d'associations naturelles que vous retrouvez sans effort. Les sens naissent les uns des autres, le second étant comme le fils du premier, et le troisième le fils du second. C'est pourquoi on appelle cette succession...

PLUSIEURS. — La filiation des sens!

— Ce n'est pas le seul terme grammatical emprunté à cet ordre d'idées...

Les familles de mots.

[Le professeur va au tableau et inscrit les mots à mesure qu'il interroge.]

— Que signifie *imperturbable*?

F. — Sans dire un mot!

— Non! N'avez-vous jamais entendu vos parents lire, dans un journal, des informations sur la pluie (elles ne manquent pas cette année!) et parler de « perturbations atmosphériques »?

TROIS OU QUATRE ÉLÈVES. — Oui, oui!

— Ne m'est-il pas arrivé quelquefois de faire la grosse voix et de comparer l'un de vous à quelque agitateur fameux, comme on en voit dans l'histoire, de l'appeler, pour rire, un...

PLUSIEURS. — Un perturbateur!

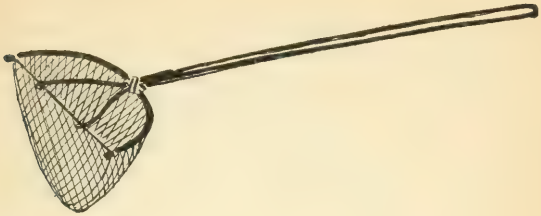
— Ne vous arrive-t-il pas d'entendre parler de garçons toujours en mouvement, toujours prêts à courir, à grimper, à crier...? Comment les appelle-t-on, sans rire, cette fois?

M. — Des enfants turbulents!

— Il n'y a pas de pêcheurs [1] parmi vous? Vous, T.? Eh

1. Huit jours après, M. Bouillot donna le choix, pour la dernière classe, entre la lecture d'un conte et une causerie sur la *pêche à la ligne*, avec *lignes*, *hameçons* et *filets* à l'appui!... Les élèves choisirent la pêche à la ligne: et le succès fut tel qu'ils demandèrent à ne pas sortir pendant la récréation d'interclasse, pour ne pas interrompre la démonstration. On voit que l'exemple, même dans une ville, était bien choisi.

bien! connaissez-vous le filet, solidement emmanché, comme ceci :



qu'on plonge dans l'eau et qu'on agite, afin que l'eau devienne trouble, qu'on puisse pêcher... en eau trouble?

PLUSIEURS. — Oui.

— Ce filet s'appelle une *trouble*. Vous voyez, dès lors, quelle est l'idée commune à tous ces mots...

TOUS. — L'idée de *troubler*.

— Comment définirez-vous donc... une trouble, S.?

S. — Un filet qui trouble l'eau.

— Un enfant turbulent, T.?

T. — Un enfant qui trouble sa famille.

— Un perturbateur, M.?

M. — Un homme qui trouble le peuple.

— Imperturbable, V.?

V. — Un homme qui ne se trouble pas.

— Les familles de mots sont en général plus faciles à établir que celle-ci; nous évitons même d'insister, autant que possible, sur les mots qui nécessiteraient comme explication dernière l'étude du mot latin; ainsi, je vous aurais plutôt demandé, au cours de l'année, la famille de *dénouement* (nœud, nouer, dénouer), ou celle de *furibond* (fureur, furieux), ou de tel ou tel autre mot que vous apercevez certainement dans le texte. Aujourd'hui, au moment où vous êtes sur le point de faire un pas de plus, de remonter à la cause profonde, à l'explication historique, vraie et complète des choses, j'ai choisi un mot qui, dans les composés français, a gardé non seulement le sens primitif,

mais la forme même du mot latin[1]. Ce mot latin, en Septième, je ne le prononcerai pas; je dois laisser ce soin à votre professeur de Sixième, parce qu'on ne doit jamais faire les choses à moitié. Mais une simple allusion suffit à vous montrer ce que je pense. J'espère, je suis persuadé, qu'une fois arrivés au point où nous vous avons amenés, si vous vous êtes bien pénétrés, *en français*, de la vraie méthode, vous êtes capables d'aller plus loin; vous êtes dignes de ne pas vous arrêter en route, au plus bel endroit, de ne pas déclarer en présence d'un mot latin ce que certains professeurs, au moyen âge, disaient du grec : « C'est du latin! On ne le lit pas! »

= Nous voulons, en effet, que dès l'année prochaine vous disiez, tout fiers de vous : « C'est du latin! Je le lis! » Je le lis parce que rien ne s'explique logiquement, dans une langue dérivée, si l'on ne remonte pas à la langue mère qui lui a donné naissance...

— Il faut observer, pourtant, que l'explication se termine en latin, mais qu'elle est faite *en français*! Le latin vient heureusement achever, compléter, mais il ne saurait remplacer l'étude préalable des mots français. Avant d'arriver à la cause première, qui est le mot ancien, vous aurez à remonter à travers les siècles la longue série des causes secondes, qui est la succession des sens dans l'histoire de la langue française. Ainsi, pour le mot *ascendant*, il semble que la connaissance du latin serait utile dès le début. Ce n'est pas sûr! Essayez, M., de nous rendre compte du sens d'*ascendant* uniquement par...

M. (précipitamment). — L'ascendant, c'est une force qui... qui est encore plus forte que nous... et qui nous abaisse au-dessous d'elle.

— Vous allez trop vite! J'allais vous recommander de rapprocher d'abord le mot des termes analogues, pour dégager ensuite, suivant notre méthode, l'idée commune à

1. Le mot *turba*, en effet, a signifié *trouble* (turbare, troubler) avant de désigner la foule. Il a d'ailleurs donné à la fois les formes en *turb* (tourbe) et les formes en *troubl*, par l'intermédiaire du bas-latin *turbulum*, *turbulare*.

tous ces mots. Vous commencez par la définition, c'est-à-dire par la fin! Commencez donc par le commencement. Quels mots analogues voyez-vous?

M. — *Ascension.*

PLUSIEURS. — *Ascenseur.*

— Un autre encore, avec *sc* et un autre préfixe?

V. — *Descendre.*

— A quoi sert un ascenseur?

TOUS. — A monter!

— Qu'est-ce que faire une ascension?

TOUS. — Monter!

— L'idée commune à tous ces mots est donc l'idée de monter. Aussi l'adjectif *ascendant* signifie-t-il « qui va en montant »; exemple : « un mouvement ascendant ». Puis il devient substantif, dans le sens de « les ascendants », les ancêtres, les parents que l'on trouve en *remontant* dans le passé. Il a signifié longtemps une situation où l'on domine... Les Romains, dit un personnage de Corneille,

> Veulent sur tous les rois un si haut ascendant!
> (*Nicomède*, V, 1.)

M. l'a senti, sans connaître cet exemple, quand il a parlé d'une « force qui nous *abaisse* au-dessous d'elle ». Vous voyez avec quelle facilité on est passé du sens matériel au sens figuré, de la supériorité physique ou militaire à la supériorité morale... C'est bien le sens dans notre texte; relisez-le. Quel est le genre de supériorité du gendre, comment occupe-t-il, par rapport à la belle-mère, une situation élevée? Est-ce qu'il est monté sur une chaise?

— Non! non!

— Est-ce qu'il est plus grand qu'elle?

PLUSIEURS. — Il lui est supérieur par son honnêteté.

— Oui, il est *monté* au-dessus d'elle, il la domine par sa supériorité morale... Vous voyez combien il est important de ne pas se précipiter tout de suite sur le mot isolé pour le définir. Il faut d'abord, comme un gendarme qui prend des renseignements sur un individu, le replacer dans son milieu, savoir quels sont ceux qu'il fréquente, ses parents,

sa famille... A quoi reconnaît-on les gens d'une même famille?

Tous. — A la ressemblance!

— Il en est de même pour les mots. Ils ont une physionomie, un corps, un visage, tout comme nous; grâce à la similitude de l'*orthographe*, de la *syllabe principale*, souvent de *toutes les syllabes*, vous notez les traits de ressemblance comme entre les yeux, les nez et les bouches des membres d'une famille humaine. Et vous arrivez, avec un peu d'habitude, à découvrir l'*idée commune* à laquelle se rattachent les termes analogues, vous avez reconstitué une famille de mots.

= Les élèves possèdent-ils un *cahier de vocabulaire*, où soient hospitalièrement recueillies ces petites familles?

— Oui et non! ou plutôt non, en principe. Le cahier qu'ils possèdent est un simple carnet de notes où ils portent, au jour le jour, les mots inscrits au tableau. Pour transformer ce carnet en répertoire méthodique, il faudrait que le professeur, ou le père de famille, fît le travail avec chacun d'eux, au moins pour la majorité.

= Ce n'est pas impossible au père de famille...

— Sans doute.

= Ne croyez-vous pas, en outre, que M., V., d'autres encore parmi les premiers, sauraient s'en tirer tout seuls?

— Très probablement. Mais il faudrait alors faire deux parts du travail : l'une obligatoire, qui serait la tenue du cahier actuel, en classe; l'autre facultative, qui serait l'établissement du cahier méthodique, à domicile, sous le contrôle de certains parents...

= Ces parents-là, en formant dès la Septième les meilleurs de nos élèves, nous donneraient une tête de classe bien précieuse pour la Sixième. En Sixième, en effet, le cahier méthodique devient indispensable, et l'expérience nous a prouvé que tout élève un peu soigneux est capable de le tenir... Enfin, avec ou sans cahier, la méthode est la même, et l'écriture ne sert qu'à en faciliter l'usage, lorsque l'étude du latin vient compliquer notre travail. Dites-vous bien, mes enfants, que ceux-là seuls seront capables

de comprendre un mot étranger qui savent très exactement étudier un mot français. Les autres... les autres resteront jusqu'à la fin de leurs études dans l'état où sont vos aînés. Tâchez de ne pas être parmi « les autres ».

2e PARTIE : L'analyse dans l'étude de la phrase.

I. — *Qu'est-ce qu'une proposition?*

— Relisez la première phrase du récit, P.

P. — Je ne puis me rappeler, sans en rire et sans en être touché, un trait caractéristique d'un de mes plus chers amis.

— Pourquoi appelons-nous ceci une phrase?

P. — Ce groupe de mots offre un sens complet et se termine par un point.

— Y a-t-il plusieurs propositions?

UNE DIZAINE D'ÉLÈVES. — Oui!

— On pourrait à la rigueur le soutenir, « sans en rire » et « sans en être touché » étant des propositions infinitives...

— Et elles deviendraient en latin de vraies propositions avec un mode personnel : *quin rideam, quin movear...*

— Il est convenu, pourtant, pour plus de simplicité, que le verbe ayant un sujet est le signe auquel on reconnaît une proposition. Les propositions infinitives jouent le rôle de compléments. Or, ici, combien y a-t-il de propositions dont le verbe possède un sujet?

TOUS. — Une!

— Laquelle?

TOUS A LA FOIS...

[On ne peut rien distinguer!]

— Vous devenez, c'est le cas de le dire, maintenant que nous savons le sens du mot, « turbulents »! Cessez de nous « troubler » et laissez répondre M. seul.

M. — La proposition est : « Je ne puis me rappeler... »

— Qu'appelez-vous une *proposition*?

M. — Un ensemble de mots qui renferme un sujet et ce qu'on dit de ce sujet.

— Quel est le sujet?

M. — Celui qui fait l'action.

— Toujours?

Plusieurs. — Ou celui qui la subit.

— Exemples?

D. — « Je suis couché! »

E. — « Cet enfant est malade. »

— Et un exemple d'action?

S. — « Je joue. »

C. — « Je vais à la porte. »

— Ici, quel est le sujet?

Tous. — « Je. »

— Le verbe, ou plutôt la locution verbale?

Tous. — « Puis me rappeler. »

— Le complément direct?

Tous. — « Un trait caractéristique. »

— Quel rôle joue l'adjectif « caractéristique », G.?

C. — C'est l'épithète de « trait ».

— Quelle est la fonction de « d'un », J.?

J. — « D'un » est le complément de « trait ».

— Et « de mes plus chers amis », N.?

N. — Complément de « un ».

— Reste à définir le rôle des deux *propositions infinitives*. Quel est-il?

M. — Ce sont des compléments indirects de la proposition « je ne puis me rappeler ».

— Est-ce votre avis à tous?

— Oui, oui!

— Pourquoi, V.?

V. — Parce qu'il y a une préposition, *sans*. Tout complément non précédé d'une préposition est un complément direct. Tout complément précédé d'une préposition est un complément indirect.

Un accident symbolique.

— La 2e phrase... Non, pas vous, M... J'aimerais mieux un des plus faibles... Allez, N. (*A voix basse*) C'est tout à fait ce qu'il nous faut!

N. — Il revenait de Belgique avec sa belle-mère.

— Combien y a-t-il de propositions?

N. — Une seule.

— Décomposez.

N. — 1° *Sujet* : il.

2° *Verbe* : revenait.

3° *Complément direct*[1] : avec sa belle-mère.

Tous. — Oh!!

— Quelle faute commet-il, V.?

V. — Un verbe intransitif comme « revenait » ne peut pas avoir de complément direct. « Avec sa belle-mère » est un complément indirect.

= Un élève qui ne sait pas, du premier coup et dans vingt phrases différentes, distinguer ces compléments, ne doit pas, dans son intérêt, entrer en Sixième A.

— Soyez sûr que l'indulgence mal entendue qui laisse entrer en Sixième un grand nombre d'élèves plus faibles encore et plus étourdis que N., est une grande cause de faiblesse pour les études latines. Il faudrait être impitoyable. Dites-le bien aux pères de famille. N. est, à cet égard, un élève symbolique : car il n'est pas ici le seul de son espèce et ne manque pas ailleurs de tristes symétriques. Combien d'élèves auraient à donner, comme ce pauvre N., un effort des plus sérieux d'ici à la rentrée d'octobre! et combien auront la sagesse ou même l'idée de le faire?

II. — *Qu'est-ce qu'une phrase?*

1. Propositions indépendantes.

— Lisez la 3e phrase, F.

F. — La brave dame avait acheté à Malines de fort belles dentelles et les avait adroitement cachées dans ses malles, au milieu de ses robes.

— Y a-t-il une ou plusieurs propositions?

1. M. B. a l'habitude de pousser un peu plus loin l'analyse; mais nous avons préféré, dans cette classe de méthode générale, nous borner à la terminologie prescrite par l'arrêté du 25 juillet 1910.

F. — Il y a deux propositions.

— Pourquoi ?

F. — Parce qu'il y a deux verbes ayant un sujet. Le second sujet, devant « les avait », est le pronom « elle » sous-entendu.

— Quelle est la nature de ces propositions?

F. — La première est une proposition principale.

Huit élèves. — Non, non! Indépendante!

— Toutes les deux sont indépendantes. Pourquoi, V.?

V. — Parce qu'une *principale* est nécessairement suivie d'une subordonnée et que l'*indépendante* offre à elle seule un sens complet.

— Décomposez la première proposition, Z.

Z. — 1° *Sujet* : la brave dame.

2° *Verbe* : avait acheté.

3° *Complément de lieu* : à Malines.

4° *Complément direct* : de fort belles dentelles.

— Décomposez la seconde, C.

C. — 1° *Sujet* : les.

[Rires.]

C. (se reprenant) — 1° *Sujet* : « Elle », sous-entendu.

— Ou tout simplement : « la brave dame », sujet commun aux deux verbes.

= Cette étourderie, qui est sans doute accidentelle...

— Hum !

= ... qui est peut-être accidentelle chez C., deviendra vite chronique chez beaucoup d'entre vous, si vous n'y prenez garde. On gémit partout sur le *thème latin* parce que cette confusion, soit entre le complément direct et le sujet, soit entre les divers compléments, est devenue courante chez les grands élèves; il nous mettent sans hésiter, comme vous, un sujet à l'accusatif, un complément d'objet au nominatif... En réalité cette faute n'est nullement le fait du thème latin; la cause en est ailleurs, dans un défaut d'esprit que nous saisissons ici à sa naissance... Merci de votre étourderie, mon cher C. Vous nous instruisez ! Vous nous faites toucher du doigt l'importance des bonnes habitudes dans l'*analyse*, bien avant le jour où vous aurez à les

montrer en latin. Vous voyez quels services un élève de Septième peut rendre à un professeur de Première!

On a souvent besoin d'un plus petit que soi!...

... Vous auriez eu d'ailleurs, à défaut de bon sens, un moyen d'éviter la faute. Lequel?

Plusieurs. — L'orthographe!.. « Avait » est au singulier.

= C'est trop certain! Enfin, continuez, C.

C. — *Complément direct* : les.

Verbe : avait cachées.

Complément de manière : adroitement.

Complément de lieu : au milieu de ses robes.

2. Principale et subordonnée.

— Passez à la dernière phrase, E.

E. — « Mon gendre, vous êtes un brave homme, il faut que je vous embrasse. »

« Mon gendre » est une *apostrophe*;

« vous êtes un brave homme », une *proposition indépendante*;

« il faut », une *proposition principale*;

« que je vous embrasse », une *proposition subordonnée*.

— Quel rôle joue, en général, une proposition subordonnée?

E. — Le rôle de complément.

— Oui, les subordonnées jouent dans la phrase le même rôle que les compléments dans la proposition...

= Retenez bien ce principe : c'est sur lui que reposera notre grand tableau de syntaxe latine[1].

— Seulement, appliquez-le à propos! Ici, croyez-vous que la subordonnée « que je vous embrasse » joue le rôle de complément?

E. — Oui : c'est un complément direct.

— Aïe!... Réfléchissez donc... *Faut*, de *falloir*, est-il un verbe transitif?

E. — Ah! non!...

1. Voir p. 110.

— Alors, comment aurait-il un complément direct?

V. — « Il » n'est que le sujet apparent...

— Très bien.

V. — C'est la proposition subordonnée qui est le sujet : « que je vous embrasse — est nécessaire. »

= Ici encore, nous touchons au moment précis où il est temps que l'étude du latin complète pour vous l'étude du français. Rien n'achève mieux de faire comprendre les rapports entre les propositions que la comparaison entre notre langue maternelle et une langue étrangère; à la condition expresse qu'on ait *d'abord* appris à les reconnaître et à les définir dans la première.

3. Plusieurs subordonnées.

— Finissons par une phrase un peu plus compliquée : page 89. par exemple, une phrase de Bernardin de Saint-Pierre *sur le retour dans la patrie*. Allez, V.

V. — Les clochers des villages où ils étaient nés, qu'ils reconnaissaient au loin dans les campagnes, et qu'ils nommaient les uns après les autres, les remplissaient d'allégresse.

Proposition principale : « Les clochers des villages... les remplissaient d'allégresse. »

1re proposition subordonnée : « où ils étaient nés ». Elle joue le rôle de complément de lieu.

— Complément de quel terme?

V. — De « villages »... Ils n'étaient pas nés dans les clochers!

2e proposition subordonnée : « qu'ils reconnaissaient de loin dans les campagnes ». Complément de « clocher », auquel elle est liée par le pronom relatif « que ».

« Et », *conjonction de coordination.*

3e proposition subordonnée : « qu'ils nommaient les uns après les autres ».

— Quelle est la fonction du pronom relatif « que » dans les deux propositions?

V. — Il est complément d'objet...

Cette analyse avait été faite par l'enfant d'une voix claire,

avec sûreté. On le sentait capable d'interpréter ainsi n'importe quelle phrase. Ce n'était pourtant pas tout à fait le premier de la classe. Il faisait un heureux contraste avec son camarade N., de trop négligente mémoire : ils étaient tous deux symboliques, à des titres différents ! Autant l'un doit être écarté des études latines (à moins qu'il ne s'amende après un stage sévère), autant l'autre y arrive convenablement préparé, prêt à comprendre dès le premier jour les règles fondamentales de la syntaxe latine. Quand on songe à la simplicité de ces analyses, à la facilité de ces exercices toujours les mêmes, on se demande comment il se fait que les familles n'y attachent pas une plus grande importance et se résignent à mettre en Sixième latine des enfants qui n'ont pas donné cette preuve minima d'intelligence et d'attention. C'est engager dans une voie funeste un malheureux élève qui peut-être réussirait dans un autre genre d'enseignement, que de fermer les yeux sur son incapacité à ce moment décisif de ses études. L'*analyse orale*[1] est, à l'âge de dix ans, la pierre de touche par excellence qui permet de contrôler les connaissances acquises et surtout d'éprouver les facultés latentes. Aux enfants qui ne sont pas capables, à la fin de la Septième, de répondre avec la même sûreté que le petit V., il faut dire, s'ils s'obstinent à suivre la Sixième latine : « Laissez toute espérance, vous qui entrez ici ! » Les autres, au contraire, les élèves bien formés, n'auront plus qu'à s'appuyer par la suite sur les bonnes habitudes d'analyse qui seront devenues pour eux, grâce à leurs premiers maîtres, une seconde nature.

La preuve en est que les cadres de la syntaxe latine, tels que nous les établirons dès la Sixième, tels que nous les

1. Nous n'en dirions pas autant de l'*analyse écrite*, à cause des abus auxquels elle donne lieu. Il est si commode de les multiplier pour tenir l'enfant tranquille en étude ou à la maison, que nous serions presque tentés d'en proscrire l'usage ! M. Bouillot s'en sert, mais à de rares intervalles, et simplement comme d'un exercice de contrôle... Autrement, l'intérêt s'émousse, l'attention faiblit ; il n'y a là qu'un gaspillage de temps et de forces, où l'enfant contracte les plus détestables habitudes.

remplirons en Cinquième et en Quatrième, sont précisément ceux qu'apprend à tracer l'humble analyse des classes élémentaires. Les voici déjà, dès la fin de la Septième, gravés dans la mémoire des enfants, à peu près tels que le lecteur les retrouvera aux pages 44 et 110 :

LES ÉLÉMENTS DE LA PROPOSITION.	LES ÉLÉMENTS DE LA PHRASE.
1. ***Sujet, verbe et attribut.***	1. A) ***Proposition indépendante.*** B) ***Proposition principale.***
2. ***Compléments :*** — *direct*; — *indirect*; — *de lieu, temps. cause, manière*, etc.	2. ***Propositions subordonnées.*** Elles ont dans la phrase des fonctions analogues à celles des noms dans la proposition. Elles peuvent être : proposition sujet, — apposition, — attribut, — complément.

Tels sont les éléments que l'élève doit posséder imperturbablement à la fin de la Septième, et cela non d'une manière théorique, mais toute pratique, afin de trouver dans un texte le sens des mots, et de décomposer, dans un texte encore, la prémière phrase venue. École d'exactitude et de logique, les classes élémentaires sont ainsi la préparation nécessaire à l'éducation latine. Il est bien entendu que nous n'avons pu les présenter qu'en raccourci, dans le procès-verbal d'une classe [1]; les parents qui voudront s'en faire une idée complète n'auront qu'à étudier les livres de M. Bouillot, en particulier ses tables des matières. Ces tables remplacent avantageusement les grammaires, les sèches et arides grammaires; elles les résument en quelques pages très claires et font sortir des textes, vivantes

1. Nous avons dû laisser de côté, notamment, la définition des *modes*, donnée au cours de la Septième, et importante pour l'avenir : l'*indicatif*, le mode qui constate ou qui affirme, l'*impératif*, qui

et concrètes, les lois mêmes du langage établies par la nature... J'espère leur avoir fait sentir dès aujourd'hui l'importance de cette méthode et l'*esprit* dans lequel leurs fils doivent avoir travaillé avant d'entrer en Sixième. Dès ce jour, selon la manière dont l'élève a fait sa Septième, suivant qu'il a pris ou non de bonnes habitudes de travail, il est marqué à l'avance pour l'échec ou pour le succès. Il dépend de sa famille qu'il se range dans la première ou dans la seconde catégorie.

POST-SCRIPTUM

Quelques jours plus tard, M. Bouillot me dit, en rapportant ce chapitre, que je lui avais soumis : « Vous ne sauriez croire combien il est nécessaire que les familles tâchent de suivre votre dernier avis. Pas plus tard qu'hier, j'ai reçu la visite d'une mère qui veut mettre son enfant au lycée au mois d'octobre prochain. Elle désirait voir s'il était en état d'entrer en Sixième A et m'a prié de l'interroger.

L'enfant m'a fait séance tenante une dictée excellente. Orthographe parfaite. Sur ce point, rien à dire.

Mais lorsque j'ai voulu ensuite lui poser les questions très simples auxquelles vous avez entendu samedi répondre nos petits élèves, il n'a pas compris ce que je lui demandais. Il connaissait l'*analyse des mots* :

le, article masculin singulier.
père, nom masculin singulier.
est, 3e personne du singulier de l'indicatif présent.

Mais il ne soupçonnait ni l'*analyse de la proposition*, ni *celle de la phrase* ; il ignorait la *fonction* des mots et des expressions. Il ne savait pas ce qu'était un sujet, un verbe, un complément... Quant aux propositions indépendantes,

commande, le *subjonctif*, qui subordonne une idée à une autre, l'*infinitif*, forme substantive, le *participe*, forme adjective... Beaucoup d'idées générales sont ainsi intelligibles dès cette classe. Il ne faut pas les redouter.

mystère! Propositions subordonnées ?... j'avais l'air de lui parler chinois.

Et voilà un des élèves, des bons élèves, qui entreront en Sixième au mois d'octobre. Comment ne serait-il pas noyé dès le premier jour?

Je n'ai pu que raconter à la mère la visite que vous avez faite en Septième et les motifs qui vous y amenaient. Elle paraissait intelligente; sa démarche, à elle seule, prouvait son jugement. Elle a dû comprendre... Elle utilisera sans doute les vacances pour mettre l'enfant en état d'entrer en Sixième... Et celui-là du moins sera tiré d'affaire. Ne manquez pas, à votre tour, de redire son histoire à d'autres familles, pour qu'elles puissent, le cas échéant, y reconnaître à temps la leur! »

C'est fait!

Et maintenant, nous pouvons passer en Sixième.

PREMIÈRE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

EN SIXIÈME

Les trois premiers mois de la Sixième paraissent, à première vue, démentir nos craintes. Les classes « marchent » visiblement ; les déclinaisons, les conjugaisons sont apprises et retenues, les devoirs à peu près corrects, et l'ardeur des jeunes néophytes semble croître de jour en jour. Loin de les rebuter au début, le latin les séduit plutôt par la nouveauté de l'exercice, et, grâce à cette heureuse coïncidence, la partie la plus aride de notre enseignement est celle qu'ils abordent avec le plus de bonne humeur, de naïve curiosité... C'est au contraire quand les choses commencent à devenir plus intéressantes, à la lecture des premiers textes, que l'on commence à surprendre quelques signes de lassitude... Oh ! ce n'est rien d'abord, ou presque rien ! Quelques étourderies, l'oubli d'un détail, une confusion entre deux formes... On se dit : « Cela passera !... Il faut prendre l'habitude ! » Cela « passe » si peu que plus on avance et plus le nombre des fautes et des défaillances augmente... Lorsque les inspecteurs procèdent à leur visite annuelle (en général au cours du deuxième trimestre), les classes font encore illusion, et j'en ai entendu plus d'un constater que les « Sixièmes » donnent toute satisfaction... Ils changent d'avis l'année suivante, lorsqu'ils retrouvent les mêmes élèves au cours de la Cinquième ! La génération

de laquelle ils ont obtenu les meilleures réponses lors du premier examen, leur semble avoir été « changée en nourrice » ! On croirait qu'une fée mauvaise est venue, à la fin de la Sixième, effacer des mémoires toutes ces connaissances en apparence si solides, nous jetant comme un anathème les vers fameux des *Châtiments* :

> ... Et puis elles fondront comme la neige à terre,
> Et qui les cherchera ne les trouvera plus !

La personnalité des maîtres, naturellement, n'est pas en cause ; jamais ils n'ont été plus instruits ni plus dévoués ; la bonne volonté des élèves, à ce moment, n'est pas douteuse... Et pourtant le résultat est là, extraordinaire, incontestable. Dès le début, sous des apparences trompeuses, les méthodes qui donnaient d'abord les plus grandes espérances se trouvent frappées de stérilité. Deux mois de vacances suffisent pour amener un oubli que rien ne réparera dans la suite. Dès la Cinquième, le latin est profondément et pour toujours compromis.

On a vu dans le premier chapitre la cause lointaine de cette faillite : le terrain est mal préparé ; beaucoup d'enfants manquent de *cadres* destinés à les soutenir dans des études plus compliquées ; ils ne savent à quels principes rattacher le nombre croissant de leurs connaissances ; et ils perdent pied le jour où il leur faut appliquer à un texte étranger la méthode qu'ils ignorent sur un texte français... La seconde cause, particulière à l'enseignement du latin, n'est que le corollaire de la précédente... Là aussi, comme en français [1], les *cadres* nous font défaut ; il n'y a pas plus d'unité ni de continuité véritable dans les études latines que dans les études françaises, parce que les élèves ignorent l'art de classer leurs connaissances et de mettre de l'ordre dans leur travail... C'est à cette cause que nous allons résolument nous attaquer en créant ces fameux cadres dont nous déplorons l'absence, pour les proposer aussitôt à une classe de Sixième.

1. Voir dans la *Méthode littéraire*, p. 5, le jugement profond d'un père de famille.

I. — LES INSTRUMENTS DE TRAVAIL

En latin, comme en français, plus qu'en français encore, les *instruments de travail* doivent être *matériels* et *fabriqués par les élèves*... Certes, nous ne sommes pas de ceux qui se méfient de la mémoire; tout notre enseignement ne sera qu'une continuelle éducation de la mémoire par le jugement, et nous nous garderons bien de substituer à l'intelligence vivante une collection de papiers noircis! Mais ne compter, comme on le fait actuellement, que sur la mémoire pure, ne pas créer de lien visible, tangible, matériel, entre le travail d'hier et celui de demain, ne pas offrir à l'enfant des *tableaux*, des *résumés méthodiques* auxquels il puisse avoir recours à tout instant, c'est vouloir vraiment courir après le résultat qu'on déplore, c'est renouveler l'expérience du tonneau des Danaïdes. Essayons de procéder d'une manière plus rationnelle, et tâchons de fabriquer d'abord nos instruments de travail.

1. LES TABLEAUX DE DÉCLINAISON ET DE CONJUGAISON

Votre enfant revient à la maison; il doit apprendre, pendant les premiers jours, la déclinaison de *rosa*, de *dominus*, d'*ager* et de *templum*; puis il passe aux verbes, aux pronoms... Le voilà lancé. Si vous lui faites réciter ces formes d'après le livre, ses connaissances se succéderont dans l'ordre des pages, c'est-à-dire dans un ordre qui facilite très peu les comparaisons; il lui faudra un grand effort, sans cesse renouvelé, pour découvrir des *rapports* entre ces choses fragmentaires, pour s'élever, par l'observation des ressemblances et des différences, à la connaissance des *principes*, des éléments essentiels communs à toutes ces formes... Évitez-lui cet effort; facilitez-lui cette comparaison; faites que les multiples détails se présentent à lui dans un harmonieux ensemble et que les grandes lignes

lui sautent matériellement aux yeux : transformez le livre en *tableau*. Les grammairiens d'autrefois avaient vaguement senti cette nécessité et adopté de grands formats : les grammaires de Burnouf avaient les dimensions d'un cahier ordinaire. Mais c'était encore très insuffisant, et voilà pourquoi, sans doute, les éditeurs y ont renoncé. — Le défaut capital, le vice rédhibitoire de la grammaire est d'être un *livre*, et de ne pas proposer aux yeux en même temps qu'à l'esprit de *vastes ensembles*. Il faut que l'enfant puisse, dans ses revisions, embrasser d'un seul regard toute la déclinaison, toute la conjugaison active, toute la conjugaison passive, toute la collection des pronoms ; il faut qu'il rapproche les formes les unes des autres, en saisisse les analogies et le développement parallèle, que son tableau soit le symbole parlant de l'unité dans les lois du langage. — Le tableau présente sur le livre une autre supériorité : il ne contient que l'essentiel, c'est-à-dire *les exemples*. « Longum iter per præcepta, dit Sénèque, breve per exempla ! » L'élève ne doit jamais avoir entre les mains, apprendre et retenir qu'un recueil d'exemples bien classés ; l'ordre dans lequel ils sont disposés, les grandes divisions du tableau, les titres et numéros de classement suffisent à lui rappeler le lien qui unit entre eux ces exemples... Le reste, c'est-à-dire les explications théoriques, relève uniquement du professeur et de l'enseignement oral. En principe, la grammaire imprimée n'est faite que pour le maître. L'élève ne doit connaître que les tableaux.

Ils seront au nombre de *six*, portés respectivement au *recto* et au *verso* de trois cartons :

1er carton :

Recto : Déclinaison des substantifs et des adjectifs (y compris les *comparatifs et superlatifs* et les adjectifs numéraux déclinables).

Verso : Adjectifs numéraux indéclinables. Pronoms personnels, adjectifs possessifs, pronoms démonstratifs, relatifs, interrogatifs ; adjectifs indéfinis.

2e carton :

Recto : Les 4 conjugaisons actives [1].

Verso : Les 4 conjugaisons passives [2].

3e carton :

Les conjugaisons irrégulières : sum, eo, fero, etc.

Dimension des cartons de bristol : $0^m,42 \times 0^m,30$.

Comment doit-on les établir?

Il y a deux procédés :

1. J'ai sous les yeux un exemplaire du premier tableau dessiné (recto et verso) par un petit élève de Cinquième [3] dont l'écriture très nette vaut presque de l'imprimé.

2. Pour les débutants de Sixième, je recommanderais plutôt aux familles un autre procédé, fort simple, qui, appliqué par trois de ses camarades, a donné un excellent résultat. Il faut se procurer deux vieilles grammaires du même auteur, découper chaque déclinaison et la porter sur le carton [4] à la place convenable. Deux livres achetés d'occasion, une paire de ciseaux, un sou de colle de pâte et un morceau de carte de 20 à 30 centimes, avec deux ou trois heures de votre temps, si précieux qu'il soit, voilà, croyez-le, un capital placé à plus de cent pour cent! Si l'enfant n'est pas maladroit, associez-le à votre travail, pour qu'il s'y attache davantage : les enfants adorent le découpage et le collage... Vous aurez tout avantage à faire durer le plaisir longtemps et à ne coller les exemples qu'au fur et à mesure des leçons à apprendre; vous éviterez ainsi de présenter dès l'abord à l'élève un vaste ensemble, un peu effrayant à voir; son tableau, image de sa mémoire, ne se remplira pas plus vite que la mémoire elle-même : ils grandiront de la même manière et parallè-

1. *Capio* sera récité d'après *lego*.

2. Les *verbes déponents* seront récités d'après le tableau des verbes passifs.

3. Voir p. 175 comment les choses se sont passées.

4. Le plus intelligent de ces élèves avait choisi un *carton brun clair*, sur lequel les fragments imprimés se détachaient en blanc.

lement... Si habile et si soigneux que soit votre enfant, ne le laissez jamais procéder tout seul à ce minutieux travail; qu'il le fasse au moins sous vos yeux; cette besogne, destinée non seulement à apprendre les choses, mais à préparer les revisions futures, exige un soin et une méthode qui supposent la présence et les conseils d'un « homme d'âge »!

Vous ferez ensuite le même travail pour la conjugaison. Ici la seule difficulté réside dans le collage et le séchage, à cause de la dimension des feuilles. La disposition, au contraire, est des plus simples, surtout pour les verbes réguliers :

AMO.	DELEO.
LEGO.	AUDIO.

Laissez sourire ceux qui trouveront bizarre ou au moins inutile cette idée de dépecer deux grammaires sans autre but que d'étaler l'une à côté de l'autre les quatre conjugaisons, et rendez-vous compte de l'effet produit sur l'œil de l'enfant, lorsqu'il aura pris l'habitude de cette disposition. Le parallélisme des colonnes, la symétrie des temps et des modes, tout le convaincra de la facilité, de la sûreté avec laquelle ces choses se gravent dans la mémoire, lorsqu'elles s'y impriment *dans un certain ordre*. Vous lui ferez marquer d'un trait rouge les formes sur lesquelles il aura tendance à se tromper, par exemple les confusions

agaçantes... et continuelles que nous relevons chez nos élèves de Première entre *ames* (2e personne de *amem*) et *leges* (2e personne de *legam*), entre *audeam* et *audiam*, entre des formes semblables comme *amare*, infinitif actif, et *amare*, impératif passif, ou *lĕgĕrĕ*, infinitif actif, et *lĕgērĕ*, 3e personne pluriel du parfait actif... que sais-je encore? La liste varie avec les élèves, plus ou moins scandaleuse, mais toujours accablante pour le système anarchique où l'on se noie aujourd'hui. Chaque fois que, malgré cette précaution, il commettra une de ces fautes, vous le ramènerez à son tableau, en lui faisant répéter *dix* ou *vingt* fois la conjugaison du temps sur lequel il se sera trompé [1]. Apprendre avec méthode et répéter toujours de la même manière, tel est le secret de la réussite. Les *tableaux* [2], qui aident à apprendre, aident encore plus à reviser; grâce à eux, on repasse toujours par le chemin une fois tracé, et la mémoire mécanique se substitue peu à peu à la mémoire intelligente : « elle fait passer les choses du conscient dans l'inconscient. » Pour les formes du langage comme pour les éléments des mathématiques, cette formule du Dr Le Bon est le dernier mot de la sagesse.

2. LE CAHIER DE VOCABULAIRE

Les tableaux relatifs aux formes ne sont pourtant pas, dès le début, le seul ni même le plus important des instruments de travail. Car, si mal que les élèves sachent les déclinaisons et les conjugaisons, ils ne se trouvent

1. Il est important de faire dire chaque fois la traduction : « *legis*, tu lis; *legit*, il lit... » Il faut, de plus, multiplier les interrogations sur les formes isolées : *legas*, *monebunt*, *audierint*, etc.

2. Je dois ici rappeler le nom de deux hommes très ardents qui ont exprimé cette idée il y a déjà quinze ans. Demolins, dans l'*École Nouvelle*, avait signalé en 1898 des tableaux composés par M. Olivier Benoist, à l'usage de ses petits-enfants, sur les déclinaisons et les conjugaisons. M. Benoist les a même, à cette époque, fait imprimer; c'est lui qui a le premier insisté sur notre principe et proscrit l'usage du *livre* dans l'étude des formes.

pas à cet égard dans une complète ignorance... Tandis qu'ils ignorent radicalement le vocabulaire!

Ils l'ignorent doublement. D'abord, ils savent peu de mots, et pas toujours les plus usuels. Et surtout, ils savent mal les mots qu'ils croient connaître, parce qu'ils n'en ont pas retenu le *sens primitif*. Mieux vaudrait souvent qu'ils ne les eussent jamais vus : n'ayant retenu qu'un des sens dérivés, ils pensent immédiatement à celui-là, et ce souvenir les engage dans une fausse direction; il les empêche de songer à autre chose, de pratiquer le doute méthodique et de remonter au *sens primitif*. Or celui-là seul, étant la source de tous les autres, serait un vrai point de départ, permettant de passer en revue la série complète des sens et de saisir au passage celui qui convient au texte [1]. De là vient en partie la supériorité des jeunes filles, qui réussissent mieux à voir le sens des mots, après deux ans de latin, que les garçons qui ont traîné six ans sur les bancs du lycée; leur ignorance, bien souvent, est préférable à la demi-science de nos pauvres écoliers; elle les laisse au moins en état de chercher le *sens primitif*. Elles ne sont pas déformées!

Ce triste état de choses vient de l'usage prématuré et maladroit du *dictionnaire*. Entrez en effet, le 15 octobre,

1. M. Crouzet, dans la préface de ses *Exercices pour la Quatrième et la Troisième* (p. XI), signale en bons termes l'importance de cette méthode, et regrette qu'elle n'ait pu être adoptée dès le milieu du XIXe siècle : « Sait-on, dit-il, que si, vers 1850, Hatzfeld avait pu s'entendre avec Quicherat, toute la valeur et par suite les destinées mêmes de notre enseignement du latin auraient pu être singulièrement modifiées? Quicherat et Hatzfeld collaboraient au même dictionnaire latin, mais Quicherat faisait ses articles en partant du *sens usuel*, Hatzfeld les siens en partant du *sens primitif*. Ils ne purent s'accorder, et Quicherat continua seul. Malgré le grand progrès réalisé depuis, soit par les refontes du Quicherat, soit surtout par le dictionnaire Benoit-Gœlzer, le dictionnaire latin conçu par Hatzfeld reste à faire. »

La conclusion de M. Crouzet est juste en principe. Pourtant les dictionnaires qu'il cite, et d'autres encore, peuvent déjà suffire. Il faut consulter surtout, pour se pénétrer de la méthode, le *Dictionnaire étymologique* de Bréal et Bailly (Hachette). C'est actuellement pour nous la loi et les prophètes!

dans la chambre où travaille votre fils, votre neveu, le fils d'un de vos amis, élève de Sixième et apprenti latiniste. Vous le surprendrez, trop souvent, aux prises avec un lexique, cherchant des mots inconnus de lui, appliquant des formes qu'il vient à peine de voir pour la première fois, et se trouvant dès le début en présence de sérieuses difficultés... Je n'ai jamais pu contempler ce spectacle d'un enfant livré à une pareille besogne, « piochant » au hasard ce maudit lexique, prenant dès les premiers jours les plus mauvaises habitudes, sans éprouver contre notre vieux système une véritable colère!

L'étude des *mots*, si importante, est laissée dès le premier jour au caprice d'un enfant inexpérimenté; c'est lui qui doit les chercher, les choisir, les copier; on veut exercer son jugement avant d'avoir fortifié sa mémoire... Qu'arrive-t-il? Écrasé par une besogne au-dessus de ses forces, il se décourage, son attention s'émousse, il lit mal, il recopie mal, il applique mal les règles... Quant à la mémoire, loin de gagner ce que perd le jugement du pauvre élève, elle s'atrophie avec la réflexion et sombre dans la molle apathie que nous constatons tous les jours.

Vous procéderez exactement de la façon contraire, vous supprimerez toute espèce de *lexique* ou de *dictionnaire* et vous développerez avant tout la mémoire de l'enfant, ce qui est encore le meilleur moyen de lui faciliter l'art de raisonner.

Vous vous appuierez, pour y parvenir, sur deux principes :

1er principe : *Ne pas écrire un mot, dans un devoir, sans l'avoir au préalable appris par cœur.*

Beaucoup de professeurs, aujourd'hui, s'efforcent de ne donner que des devoirs qui respectent ce principe et font apprendre à l'avance des listes de mots choisis en vue des futurs exercices. J'en connais qui prennent la peine de composer eux-mêmes tous les devoirs et n'y introduisent pas un terme qu'ils ne sachent, depuis quelque temps déjà, bien possédé par leur classe. Chez ceux-là (ils sont de plus en

plus nombreux) l'usage du lexique en Sixième est pratiquement supprimé; si vous avez le bonheur de tomber pour vos fils sur de pareils maîtres, vous n'aurez qu'à seconder de votre mieux leur effort. — Pourtant, il n'est pas impossible que votre enfant rencontre un professeur, excellent à d'autres égards, dont les exercices le forceront à pratiquer plus ou moins l'odieux lexique... En pareil cas, gardez-vous bien de contrarier les habitudes de la classe et de vouloir tout réformer. Contentez-vous d'agir de votre côté, et d'adapter au système, quel qu'il soit, la méthode que je vous conseille. Consacrez à votre enfant une demi-heure par jour, le matin, avant de partir pour vos affaires, ou le soir, après le dîner; cherchez-lui vous-même ses mots; faites-les lui écrire sous vos yeux; qu'ils les apprenne, vous les récite... et *alors seulement* fasse le devoir! Mais que jamais il n'ait lui-même le lexique entre les mains, que jamais il n'écrive un mot en le copiant sans surveillance, qu'il ne s'habitue pas à chercher au hasard, à travailler sans soin. Si vous êtes trop occupé, fatigué, ou incompétent, donnez-lui pendant ces mois, si décisifs pour son avenir, un répétiteur très modeste auquel vous imposerez cette manière de faire; un bon élève de Quatrième suffit à cette besogne, s'il est docile et intelligent. Quel que soit d'ailleurs le prix des leçons, il constituera pour vous une forte économie; il vous dispensera d'en payer d'autres, plus coûteuses, et tout à fait superflues... en Première, quand il sera trop tard. Bientôt, du reste, vous pourrez les espacer, puis les supprimer, l'enfant ayant *appris à travailler*; son travail sera même alors d'autant plus profitable qu'il deviendra plus personnel. Mais vous ne sauriez trop surveiller, dans les premiers mois, l'enfant qui débute en latin, tant les mauvaises habitudes sont alors faciles à contracter, difficiles à corriger... *Principiis obsta!* Ces *principia* commencent avec la première classe de Sixième; on peut dire que dès le second mois, si l'on n'y veille pas de près, les études de votre fils sont définitivement compromises... Cette leçon vaut bien, je pense, une demi-heure de votre temps!

2e principe : *Ne pas noter les mots au hasard, mais les classer par familles dans un cahier alphabétique.*

Ce n'est pas tout. Ces mots appris par cœur, comment faut-il les écrire, pour les repasser le jour où ils seront oubliés? Rien n'est plus facile, et un enfant de onze ans va lui-même vous le dire.

Au mois de novembre 1912, je surprenais au travail, vers six heures du soir, un élève de Cinquième, fils d'un de mes amis. Il était en train de traduire le passage connu du *De Viris* sur Hannibal et Scipion :

Hannibal a Scipione victus, suisque invisus, ad Antiochum, Syriæ regem, confugit, eumque hostem Romanis fecit. Missi sunt Roma legati ad Antiochum, in quibus erat Scipio Africanus; qui, cum Hannibale collocutus, ab eo quæsivit quem fuisse maximum imperatorem crederet. Respondit Hannibal Alexandrum, Macedonum regem, maximum sibi videri, quod parva manu innumerabiles exercitus fudisset. Interroganti deinde quem secundum poneret : « Pyrrhum, inquit, quod primus castra metari docuit, nec quisquam illo elegantius loca cepit, et præsidia disposuit. » Sciscitanti denique quem tertium duceret, semetipsum dixit.

Il avait commencé, après une étude générale du texte, par chercher tous les mots et les écrire sur son cahier de brouillons, avant de rien traduire. L'idée de noter les mots par écrit et de les apprendre était heureuse, mais son procédé rudimentaire la rendait plus nuisible qu'utile. Sur les onze mots qu'il avait copiés d'après son lexique, plusieurs se trouvaient assez exactement indiqués. La plupart, au contraire, étaient notés en dépit du bon sens, dans un désordre complet; les *sens* dérivés se trouvaient énumérés au hasard; ils n'étaient ni classés, ni subordonnés au sens primitif; quant aux *termes* eux-mêmes, ils n'étaient ni décomposés, ni rattachés au mot simple de la famille à laquelle ils appartenaient. Ce travail de *copie*, non de réflexion et de choix, devenait nuisible, comme toute recherche mal faite.

Le mot *fundo*, par exemple, était un modèle de confusion. L'enfant avait écrit :

Fundo : répandre — défaire
fundi : couler.

Au mot *colloquor*, si facile à décomposer et à comprendre, pourvu qu'on ne se servît pas du lexique, le sens particulier à notre texte restait noyé au milieu des autres :

Colloquor : parler — s'entretenir — s'entendre.

Invideo présentait deux sens étrangers au texte et promettait un contresens inévitable :

Invideo : être jaloux, envier.

... Et ainsi de suite.

Il ne me fut pas très difficile de faire trouver à cet élève intelligent les règles qu'il avait à suivre pour mettre au point son procédé :

1. **Noter le mot sous sa forme la plus simple.**

Loquor, eris, locutus sum, loqui : parler.
colloquor : s'entretenir avec.
Sedeo, es, sedi, sessum, sedere : être assis.
præ-sidium : qui est assis devant.
protection — garnison.
Video : voir.
Invideo...

Ce mot nous conduisit à une seconde remarque .

2. **Donner à chaque mot son sens primitif**, c'est-à-dire celui que lui ont attribué les Latins à l'origine.

Le mot, à l'origine, a toujours eu un sens concret, matériel, les hommes primitifs désignant d'abord, comme les enfants, les objets qui tombent sous les sens, et ne passant que beaucoup plus tard aux idées abstraites ou aux sentiments.

L'enfant fut frappé de ce fait à propos d'*invideo*. Il avait

fait, naturellement, sur *invisus*, le contresens que laissait prévoir sa note relative à *invideo*. Il avait écrit : « Hannibal, jaloux des siens... »

— Reportez-vous, lui dis-je, à l'origine du mot, à l'image primitive. Décomposez-le.

L'ÉLÈVE. — *Video*, voir — *in* est une négation...

— Et encore? Que signifie-t-il, même dans beaucoup de mots français? Vous avez dû étudier ce préfixe en Huitième, en Septième...

[Silence.]

— Que signifie *invective*?

L'ÉLÈVE. — Des sottises adressées à quelqu'un.

— Oui, des injures lancées *contre* quelqu'un. — *In* indique l'attaque, l'hostilité... *Invideo* veut dire : regarder avec hostilité...

L'ÉLÈVE. — Regarder de travers!... C'est comme en français!

— Vous voyez que le sens le plus moderne est souvent le plus ancien, lorsqu'il fait image... *Invisus* signifie : « regardé de travers par les siens », « mal vu des siens », « odieux aux siens ».

Il fallait donc prendre la note ainsi :

Video : voir.
Invideo : regarder de travers, voir d'un mauvais œil.

... et s'en tenir là, puisque ce sens était précisément celui qui convenait au texte. Les autres sens seront recueillis plus tard, à propos d'autres textes.

J'ai su, depuis, que cet élève avait acheté et commencé un beau cahier de vocabulaire; mais, comme il était obligé de travailler seul, je doute qu'il ait pu prendre ses notes avec la précision nécessaire. C'est en classe, avec les professeurs de Sixième et de Cinquième, que nous verrons le parti à tirer de ce procédé. Qu'il nous suffise ici d'en avoir signalé l'extrême importance.

3. LE TABLEAU DE SYNTAXE

Reste à tracer, en vue de l'avenir, les *cadres de la syntaxe*, et tel est le but du tableau très élémentaire à composer en Sixième.

L'ordre reste exactement le même que dans le tableau français de M. Bouillot. Il n'y a qu'à remplir un peu plus

---

LES ÉLÉMENTS DE LA PROPOSITION

La proposition sert à établir des rapports entre le *sujet* et l'*attribut* à l'aide du *verbe*. Elle affirme que la qualité *bon* appartient à un homme appelé *Pierre* et nous permet de dire : « Pierre est bon. »

I. — *Syntaxe d'accord, ou rapports entre le sujet, le verbe et l'attribut.*

Cicero fuit consul — Pater est bonus — Mater est bona — Virtus amatur — Virtus amata est.

II. — *Syntaxe de complément, ou rapports entre chacun de ces termes et les compléments.*

1. **Complément du substantif :**

Liber Petri.

2. **Complément de l'adjectif :**

Avidus laudum.

Comparatif et superlatif :

Virtus est pretiosior auro *ou* quam aurum.
Delphinus est velocissimum animalium *ou* ex animalibus *ou* inter animalia.

3. **Complément du verbe :**

A. — *Complément d'objet :*
Direct : Amo Deum.
Indirect : Amor a Deo — Mærore conficior.

B. — *Complément d'attribution.*
[En marquer seulement la place.]

les blancs, à mesure qu'on rencontre, dans les exercices du premier trimestre, puis dans l'*Epitome*, des tournures analogues aux exemples de Lhomond. Ce tableau doit être, naturellement, d'une parfaite simplicité; il ne faut y noter qu'un petit nombre d'exemples, et peu à peu. Voici, à titre de spécimen, comment on peut le concevoir; au lecteur de juger, d'après l'explication de l'*Epitome*, ce qu'il croit devoir ajouter ou retrancher[1].

LES ÉLÉMENTS DE LA PHRASE

La phrase sert à établir des rapports entre les propositions. Les propositions jouent dans la phrase le rôle que jouent dans la proposition le sujet et les compléments.

I. — ***Propositions indépendantes.*** — *Divers sens de l'indicatif et du subjonctif.*

[Voir, pages 110 et 111, le *tableau complet* et choisir les exemples les plus simples.]

II. — ***Propositions subordonnées.***

1. — **Propositions complétives :**

A. — *Propositions infinitives :*
jouant le rôle de complément direct : Credo Deum esse —
jouant le rôle de sujet : Turpe est mentiri.

B. — *Complétives au subjonctif :*
Suadeo tibi ut legas — Suadeo tibi ne legas.
Timeo ne præceptor veniat.

C. — *Interrogation indirecte :*
Dic mihi quis sis.

2. **Propositions circonstancielles.**

[En marquer la place.]

1. La place nous manque pour traduire les exemples ; mais il est indispensable d'en ajouter la traduction sur le tableau de 42 × 30^{cm} qu'on fera faire à l'élève.

II. — LA CLASSE

1. LES EXERCICES DU DÉBUT (46-81)

LES CONSÉQUENCES DU NOUVEAU PRINCIPE SUR L'ORGANISATION DES CLASSES EN SIXIÈME

J'en étais là de mes réflexions, le 1er janvier 1913, lorsque M. Armand Weil voulut bien m'accueillir dans sa classe. Ses élèves, à ce moment, possédaient les déclinaisons et la conjugaison active; ils avaient à compléter l'étude des pronoms, avant d'aborder vers le 15 janvier la lecture de l'*Epitome*. Il était encore temps de voir les *exercices préliminaires* et de les adapter au système que nous venons d'exposer. — Décidés à remplacer la grammaire par des *tableaux* et le lexique imprimé par un *cahier de vocabulaire*, nous dûmes d'abord examiner les conséquences de ce changement sur l'organisation des classes en Sixième. Du moment que les élèves ne doivent pas employer un mot ou une forme qu'ils n'aient cent fois répétés, il est indispensable que le professeur examine, en donnant le devoir, l'état de leurs connaissances, ne demande à leur initiative personnelle que ce qu'elle est capable de fournir, et aplanisse les obstacles qui pourraient la décourager. Nous avons, par conséquent, à distinguer deux genres de classes :

1. La *classe* (ou demi-classe) *de préparation* est consacrée à la dictée du devoir et à l'examen attentif des difficultés que les élèves sont ou ne sont pas en état de résoudre. — Les secondes, réduites à cinq ou six par devoir, seront résolues par écrit, notées sur le *cahier de vocabulaire* ou le *tableau de syntaxe* et apprises en leçon pour la fois suivante : elles représenteront la part de nouveauté, l'*acquis* dû à cette journée. — Les premières seront également expliquées, mais par les élèves eux-mêmes : ils se reporteront à l'endroit de leur cahier ou de leur tableau

qui contient la famille de mots ou l'exemple de syntaxe momentanément oublié.

2. La *classe* (ou demi-classe) *de contrôle* sera d'autant plus sévère que la première aura donné lieu à des constatations plus fâcheuses. Inexcusable d'avoir mal écouté, mal revu ou mal appris, sur les points précis et restreints où s'enferme l'exercice, stimulé d'ailleurs par divers procédés d'interrogation, encouragé par la facilité relative d'une tâche bien délimitée, l'élève prendra conscience de ses forces; il aura le sentiment (*qu'il n'a pas toujours aujourd'hui*) d'un travail exactement adapté à ses connaissances; et il éprouvera enfin ce désir du *zéro faute*[1], ce besoin de la précision parfaite sans lequel l'enseignement élémentaire n'est qu'une école de découragement, de négligence et d'« à peu près ».

Après avoir établi cette distinction nécessaire, nous passâmes, mon collègue et moi, à la *recherche des textes*, et voici comment cette recherche nous confirma dans nos idées.

Nous ouvrîmes un recueil et lûmes un exercice sur les quatre premières déclinaisons... Dès le premier substantif, nous éprouvâmes une pénible impression : l'enfant devait, de toute évidence, le chercher dans son lexique; de même pour le second substantif, puis pour la première épithète, puis pour les suivantes... Comme mieux valent encore les « ris » que les « larmes », nous finîmes par rire franchement, à mesure que l'un de nous comptait les coups de dictionnaire imposés... Un, deux, trois, quatre, cinq, six... nous comptâmes jusqu'à *vingt* termes inconnus en sept lignes... Et nous n'étions qu'à la moitié du thème! Et nous avions passé sous silence *sept* indications données entre parenthèses par l'auteur de ce casse-tête chinois sur les verbes et les tournures... Soit, pour le devoir entier, *cinquante-quatre* locutions inconnues des enfants martyrs auxquels on a proposé mille et une fois ce funeste exercice!... Étonnez-vous, après de pareilles constatations, que les malheureux passent des heures, tous les soirs, sur

1. Voir plus loin, p. 73, l'observation de l'assistant étranger.

leurs thèmes latins, et que les familles désolées renoncent à comprendre un pareil mystère!

= A combien estimez-vous, dis-je alors à mon collègue, le nombre de mots nouveaux qu'il convient de faire entrer dans chaque devoir?

— Je tâche qu'il n'y en ait jamais plus de cinq ou six; mais cela dépend beaucoup des circonstances.

= En tous cas, jamais dix...

— Assurément!

= Encore moins cinquante-quatre!

— Un record!

= Un symbole!

— Cherchons autre chose.

Nous fûmes plus heureux dans le choix d'un petit thème, emprunté à un autre recueil. Il nous parut pourtant un peu compliqué, lui aussi, et nous le simplifiâmes par endroits :

La déesse Circé est fille du soleil. La demeure de la déesse est une *grotte* profonde. Des loups, des ours, des lions sont les gardiens de la grotte. Le *cri* des bêtes sauvages effraie les matelots et les *paysans*. De nombreuses nymphes sont les servantes de la déesse. Elles *cueillent* dans les prairies et dans les forêts des herbes variées. Circé *prépare* ainsi de funestes *poisons*.

Les mots en italique sont les six termes inconnus qui devront être indiqués à la classe de préparation. Les autres ont été supprimés en vertu des principes qui se dégagent de plus en plus de nos observations :

1. *L'*exercice écrit *est un exercice de contrôle plus encore que d'acquisition; il permet de repasser les choses déjà apprises beaucoup plus que d'en apprendre de nouvelles; il exerce l'attention, le jugement, la réflexion; il ne sert pas à enregistrer les connaissances positives.*

2. *C'est sur l'*exercice oral, *sur la confection des cahiers de vocabulaire et du tableau de syntaxe, sur la récitation assidue, continuelle, des mots et des exemples qu'il faut compter exclusivement pour avancer peu à peu dans la connaissance de la langue.*

L'erreur aujourd'hui répandue est de confondre les deux choses, de vouloir que le thème et la version soient à la fois des exercices d'acquisition et des exercices de contrôle... On vante la « lutte avec le texte », la fameuse « gymnastique » dont nous avons encore les oreilles rebattues. Pauvres enfants! Dans cette lutte trop inégale, ils n'exercent guère que leurs doigts tachés d'encre à feuilleter l'affreux dictionnaire! A chaque instant, presque devant chaque mot, ils ont la sensation d'un arrêt qui brise leur élan. Au lieu d'appliquer des choses déjà sues et de se dire avec satisfaction : « C'est vraiment très agréable de s'exprimer en latin... et de faire son thème en vingt minutes! » le petit élève (il a dix ou onze ans!) se répète avec chagrin : « Bon! encore un mot que j'ignore! Encore un mot à chercher! Ça ne sera donc jamais fini! Voilà plus d'une heure que je travaille!... » Et il se répète ces choses, on l'a vu, quarante fois par devoir. On avouera qu'il lui faudrait une fameuse dose de courage et d'optimisme pour ne pas tomber bien vite... dans l'état où nous le voyons. — Ce n'est pas tout! et le devoir écrit, ainsi détourné de son but, a bien d'autres méfaits encore sur la conscience! Revenez auprès de votre enfant, pendant qu'il est attelé à ce travail ingrat. Il trouve un complément du nom, « (les présents) du printemps », par exemple; il se dit : « du printemps », c'est le génitif... S'il savait le mot, il n'aurait qu'une chose à découvrir, la forme du génitif, et la trouverait naturellement dans la 3e déclinaison... Mais juste à ce moment il doit tout quitter, feuilleter un gros livre, se débrouiller dans l'ordre alphabétique... « Si bien, me disait mon collègue, que j'ai vu souvent, en leçon, l'enfant, après ce voyage de circumnavigation, s'écrier naïvement : Mais qu'est-ce que nous cherchions? » — Quel jugement pourrait être plus sévère que cet aveu? Et quelle lumière jetée sur la voie funeste où la routine nous enlise!

En vertu des mêmes principes, nous arrêtâmes notre choix sur un exercice de version, également tiré du recueil,

mais également simplifié... Et nous prîmes rendez-vous pour le mercredi 15 janvier. Ce jour-là, nous nous trouvâmes à deux heures « sur le terrain », en présence de vingt-cinq frimousses éveillées... L'expérience commençait!

LA VERSION

PRÉPARATION

Notre exorde fut de nature à nous concilier tout de suite la sympathie de l'auditoire. « Nous voulons, dit mon collègue à ses petits élèves, vous apprendre à travailler sans ouvrir cette année le moindre lexique! Nous avons bien encore d'autres moyens à vous indiquer pour obtenir de meilleurs résultats en vous donnant moins de peine; mais nous ne pouvons pas vous les exposer tous à la fois. Il ne sera question aujourd'hui que de vous révéler la manière de vous passer du lexique. Cela vous plaît-il?

Tous. — Oui! oui!

— Vous ne dites rien, P.? Vous tenez à garder le lexique?

P. — Oh non, monsieur!

— Alors, c'est l'excès de la surprise qui vous coupe la respiration!... Nous allons donc vous dicter la version latine pour la prochaine fois et vous indiquerons ensuite le moyen de la faire sans dictionnaire. Écrivez! »

Le professeur écrivit alors, suivant son habitude, au tableau, d'une grosse écriture très nette, le texte que nous avions choisi et simplifié :

MUSCA ET ARANEA

Strenua musca ferum leonem vicerat. Superba sua victoria, gloriam suam vicinis animalibus nuntiavit. Sed in via araneam vidit. Immensum inimicum domuerat, parvam bestiam spernebat. Cupivit transvolare plagam periculosam. Sed alæ muscæ fuerunt captæ in telis araneæ. Statim aranea reliquit tenebras suæ latebræ et bestiolam interfecit. Itaque musca infirmæ araneæ præda fuit.

La dictée prit dix minutes. Ce n'était pas du temps perdu. Non seulement le professeur peut ainsi simplifier ou composer entièrement ses textes; mais les élèves ont la série de leurs devoirs sur un cahier *à eux*, écrit *par eux*, avec tout le soin et le goût dont ils sont capables... chose que ne remplace pas le livre banal. Les exercices imprimés sont bannis de cette classe.

Invité alors à « opérer moi-même », j'exposai très brièvement le double moyen par lequel nous comptions remplacer l'infernal dictionnaire.

= Vous allez écrire d'abord, sur votre cahier ordinaire d'exercices et de notes, les mots de cette version que vous ne connaissez pas. Ceux d'entre vous qui voudront s'en tenir là seront libres de le faire. Nous ne forçons personne, pour le moment. Chaque fois ils auront ainsi leur vocabulaire préparé; comme ils seront obligés de le réciter à la classe suivante, le profit sera déjà réel. Mais si vous vous en tenez là, ce profit *ne sera pas durable*, parce que vous ne relirez guère ces listes prises en vue d'un devoir particulier. Lorsque vous aurez oublié (chose inévitable, naturelle) la plupart des termes ainsi appris, vous ne songerez même pas à les rapprendre. Le résultat ne différera pas très sensiblement de celui qu'obtiennent actuellement vos aînés. Or vous savez, par ouï-dire, qu'il n'a rien d'éblouissant.

Aussi avons-nous un second procédé, complétant le premier, que je propose aux hommes de bonne volonté. Voici deux spécimens de *cahiers alphabétiques*, grand format, préparés spécialement pour le vocabulaire latin, sans K, sans W, sans Y. L'un des deux ne coûte que cinq sous : il a été fait par nous-mêmes, avec de grands ciseaux et des lettres manuscrites. L'autre en coûte quinze : c'est un cahier de millionnaire! Il a été fabriqué par un libraire d'après le précédent. Les gens soigneux et économes s'en feront un comme le premier; les autres se dispenseront d'être habiles en s'adressant au libraire! Ces deux cahiers modèles vont être confiés aux deux premiers, B. et Bl., qui les prêteront ensuite à la classe. Ils travailleront pour

leurs camarades; ils leur montreront comment il faut faire; ils joueront leur rôle de premiers, non seulement pour leur propre satisfaction, mais pour le bien de tous. C'est ce qu'on appelle la solidarité. Une classe vaut souvent ce que valent les meilleurs élèves. Que ceux-là se montrent actifs, complaisants, qu'ils vous aident à comprendre notre méthode, qu'ils soient entre nous et vous d'intelligents intermédiaires, et peu à peu, de proche en proche, nous verrons s'étendre leur influence pour le salut des plus faibles. Dès ce soir, B. et Bl., vous reporterez sur ces cahiers modèles les mots d'aujourd'hui, pour les montrer demain à vos camarades... Et maintenant je laisse la parole à votre professeur.

— Qui est-ce qui connaît le sens de *musca*, — et celui d'*aranea*?

[Toutes les mains se lèvent pour *musca*; toutes, sauf une, pour *aranea*... et vingt-quatre visages moqueurs se tournent vers l'enfant sincère qui avouait (ô scandale!) ignorer le sens d'*aranea*.]

— Vous avez tort de rire, et votre camarade commence par où il faut commencer! Dès que vous constatez une lacune dans vos connaissances, hâtez-vous de l'avouer. L'oubli n'a rien de ridicule; seule, la négligence est blâmable. Il n'y a pas d'amélioration possible si l'on ferme volontairement les yeux sur sa faiblesse, et le premier progrès consiste à devenir sévère pour soi-même... Que signifie *strenuus*?

15 VOIX. — Courageux!

UNE VOIX. — Vaillant!

— Vous le voyez, vous croyez savoir, alors que vous ne savez pas, ou que vous savez par à peu près. Un seul s'est montré vraiment instruit; un seul a su distinguer du mot *courageux*...

TOUS. — *Fortis!*

— ... le mot *strenuus*. Voici donc la note que tout le monde doit écrire sur le cahier d'exercices et de notes, pour

la recopier ensuite, à domicile, avec beaucoup de soin, sur le cahier alphabétique de vocabulaire :

[Le professeur va au tableau.]

Fortis, courageux.
Ne pas confondre avec *strenuus*, 1) actif, alerte, 2) vaillant...

la vaillance n'étant qu'une forme particulière du courage, le courage dans la bataille. Quel est le sens de *ferum*?

12 VOIX. — Féroce!

3 VOIX. — Sauvage!

— Même erreur, et même correction. On ne sait pas le sens d'un mot quand on ne remonte pas au *sens primitif*, au sens qu'il a eu dès l'origine. Notez, au contraire, avec précision :

Ferus, *a*, *um*, sauvage.
Fera, bête sauvage.

Toutes les bêtes sauvages ne sont pas des bêtes féroces; le cerf, la biche sont des *feræ*. Connaissez-vous un mot français venu de l'accusatif *ferum*? Qui le dira? [Silence.] Allons! Sauvage... féroce... cruel... *ferum*...

PLUSIEURS. — Fier!

— Écrivez :

Étymologie du mot français « fier »,

quoique *ferus* n'ait pas encore ce sens dans le latin classique.

Les mots *leo*, *animal*, *immensus*, *parvus* n'appellent pas d'observations en Sixième. Il est trop tôt pour donner l'étymologie de *immensus* (« qui ne se mesure pas »), et les autres mots sont connus. Les termes suivants, en revanche, vont nous amener à poser un certain nombre de principes.

1. Les citations aident à retenir les mots et les formes.

— Qui sait les temps de *vinco*? de *video*?

[Quelques réponses sont faites au hasard, toutes malheureuses.]

— Écrivez les deux verbes, avec la 2e personne du singulier, le parfait, le supin et l'infinitif; mettez en dessous la courte phrase par laquelle César annonçait une de ses victoires. Disposez la note ainsi :

Video, es, di, sum, ere : voir.

. . . . . .

Laissez plusieurs lignes après *video* quand vous recopierez votre note sur le cahier alphabétique : cinq lignes... pour écrire plus tard les composés de *video*, quand nous les trouverons dans l'*Epitome*.

Vinco, is, vici, victum, vincere : vaincre.

. . . . . .

Ici vous laisserez encore cinq lignes.

Puis vous écrirez sur la sixième, un peu à droite :

Veni, vidi, vici.
Je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu.

2. D'un autre moyen efficace pour retenir les mots et les rapprocher par le sens.

— Vous recopierez à l'H du cahier alphabétique la note suivante :

Hostis, ennemi public.
Inimicus, ennemi privé.

Un élève (timidement). — N'est-ce pas un dictionnaire que nous faisons là?

— Pas tout à fait! Le dictionnaire est forcé de suivre uniquement l'ordre alphabétique : chose fâcheuse, parce que les mots se succèdent au hasard. Nous cherchons, nous, au contraire, tout en nous appuyant un peu sur l'ordre alphabétique, à retrouver entre les mots les rapports naturels, les rapports logiques. Ici, par exemple, vous inscrirez *inimicus*, non à l'I, où il serait isolé, mais à l'H, au-dessous d'*hostis*... Rassemblez ce que le dictionnaire disperse...

— Et mettez dans votre cahier quelque chose de votre

pensée, par cet ordre intelligent établi dans vos souvenirs. Ce recueil manuscrit ne sera pas *un* dictionnaire quelconque, mais *votre* dictionnaire, celui qui vous rappellera vos observations...

— Vos lectures!...

= Votre professeur!...

— Et jusqu'au ton lui-même de nos entretiens...

= ... Ce que ne vous donnera jamais un livre imprimé.

3. **Du secours à tirer de l'étymologie**; l'art de rapprocher les mots par l'analogie des formes et la communauté d'origine : **les familles de mots**.

— C'est le moyen à employer de préférence. Il faut constituer des *familles de mots*, comme vous l'avez fait en Septième pour le français, en partant du terme simple pour y rattacher les mots dérivés ou composés. Par exemple, à propos de notre texte :

Periculum, danger.
    Periculosus, *a*, *um*, dangereux.

Facio, faire.
    Interficio, tuer.

. . . . . .

Ici, laissez sept lignes sur le cahier de vocabulaire, car les composés de *facio* seront nombreux.

A *vinco*, vaincre, après lequel vous aurez laissé cinq lignes, vous rattacherez :

Victor, vainqueur.
Victoria, victoire.

Ceux qui s'appellent *Victor* pourront même terminer la liste par leur signature! Ils sont de la famille!

Ecrivez encore :

Linquo, *liqui*, *lictum*, *linquere* : laisser.
    Relinquo : 1) délaisser,
                2) abandonner,
                3) quitter.

Un élève. — Il faut noter les trois sens?

— Certainement, pour ce mot. Le plus souvent, en Sixième, nous devrons nous contenter du sens primitif; mais plus tard, dès la Cinquième, il faudra en retenir plusieurs, et vous les répéter dix fois, vingt fois, trente fois, toujours dans le même ordre...

Relinquo, délaisser, abandonner, quitter.
Relinquo, délaisser, abandonner, quitter.

. . . . . .

Que cela devienne pour vous comme une obsession. On peut même le chanter en chœur...! Tout moyen doit vous être bon, qui réussit à faire retenir les choses... Que veut dire encore *lateo*, *latere*?

Tous. — Cacher! Cacher!

[L'ardeur est telle qu'on se croirait dans une cage de perruches des îles.]

— Non! Encore un souvenir vague... Le sens exact est « être caché », et non « cacher ». — D'où *latebra*...

Tous. — Cachette!

4. **Des rapports à noter entre le latin et le français.** Le cahier de vocabulaire latin doit être en même temps un cahier de vocabulaire français.

Dans certains cas le mot est absolument le même :

Bestia, bête.
Bestiola, petite bête.

Plusieurs. — Bestiole!
Un élève. — C'est comme *hortus* et *hortulus*!
Un autre. — Ou *ager* et *agellus*!
— Très bien. Vous avez encore :

ala, l'aile;
tenebræ, les ténèbres;
nuntio ou *annuntio*, annoncer;
domo, *as*, *domui*, *domitum*, *domare*.
Prononcez *dŏmĭtŭm* avec l'accent : *dŏmĭtŭm*, *dóm... tum...*

Tous. — Dompter!

— Oui, par l'intermédiaire du verbe *dŏmĭtărĕ*.

Dans d'autres cas encore, nous constatons une grande analogie, un « air de famille » entre la langue latine et la langue française, comme une ressemblance entre mère et fille!

Via, la route, a donné...

Plusieurs. — ... la voie!

— Ne pas confondre avec la « voix », par un *x*, qui vient de *vocem*.

Un élève. — Le supin *visum*, de *video*, n'a-t-il pas donné *vision*, dont vous nous parliez l'autre jour?

— Pas précisément *visum*, mais *visionem*, qui s'en rapproche en effet.

L'élève. — Alors, on pourra noter *vision* après *video* sur notre cahier?

— Oui, *vous* pourrez noter « vision » sur *votre* cahier. C'est même ce que je désire. Pourtant, méfiez-vous des rapprochements que je ne vous indiquerais pas moi-même. Ils vous égareraient si facilement! Que veut dire, par exemple, *superbus*, dérivé de *super*?

Quelques-uns. — Superbe!

Une douzaine. — Non! Non! Orgueilleux!

— Vous voyez le danger. Et *infirmus*?

Quelques-uns. — Infirme!

— Non! Que signifie *firmus*?

Une douzaine. — Solide!

— Avec *in* privatif : « pas solide ».

Quelques-uns. — Faible!

— Et *cupio*? l'adjectif *cupidus*? le substantif *cupiditas*?

Tous. — Désir!

— Notez donc : *cupio*, désirer.

— Dans *transvolare*, vous reconnaissez *trans*, à travers. On a dû vous citer en Septième des mots français...

[La classe intervient encore avec ensemble, et les *transatlantiques* se croisent avec le *transsibérien*!]

— Le français et le latin ont tant de points de contact

que l'on peut bien dire : qui apprend l'un apprend l'autre. C'est sur le cahier de *vocabulaire latin* que vous porterez vos notes de vocabulaire français, toutes les fois qu'il y aura une analogie certaine entre les deux langues. Ce procédé vous aidera à mieux voir l'unité de vos études; vous constaterez par là que la méthode est la même partout, que les langues obéissent toutes aux mêmes lois générales, et qu'un élève intelligent évite de se noyer dans les détails, en rattachant ses connaissances, si diverses en apparence, à quelques principes très simples adoptés une fois pour toutes.

[Nous annonçons ensuite la constitution prochaine du *tableau sur les formes* et du *tableau de syntaxe*, tels que le lecteur les a vus p. 34 et 35, 44 et 45. Comme nous devons revenir sur ces deux points en Cinquième, mieux vaut nous borner ici à cette simple indication. — C'est d'ailleurs au *cahier de vocabulaire* surtout qu'était consacrée la classe, et nous l'avons terminée en insistant de préférence sur cet instrument de travail.]

— Êtes-vous bien convaincus, maintenant, que le cahier de vocabulaire est utile, nécessaire?

Beaucoup. — Oui! Oui!

— Levez la main, tous ceux qui sont de cet avis!

[Tous lèvent la main, sauf un seul, D.]

— Vous n'êtes pas de leur avis, D.?

D. — Non, monsieur.

= A la bonne heure! Voilà un homme sincère, dont l'avis nous est précieux. Pourquoi n'avez-vous pas confiance, mon enfant?

D. — Monsieur, cela prend trop de temps.

Les autres. — Non, non!

= Il a raison : nous avons mis une heure.

Les autres. — Nous en aurions mis davantage encore tout seuls, avec le lexique.

= C'est vraisemblable. J'avoue pourtant qu'il serait fâcheux de consacrer une classe entière au travail de préparation. Mais ceci ne se reproduira pas. Si, au lieu

appliquer cette méthode le 15 janvier, vous l'aviez loptée le 1er octobre, sur des exercices très simples, un iart d'heure vous aurait suffi dans les premiers temps; ujourd'hui même, un grand nombre de mots que vous 'ez dû écrire pour la première fois auraient été déjà otés, et nous n'aurions certainement pas consacré une eure entière...

Tous. — Oui! Oui! C'est cela! Plus de lexique!

= Plus de lexique! Plus de travail fait au hasard, et iaque fois improvisé! Grâce au cahier de vocabulaire, onstamment appris par cœur et récité sans relâche, vous vrez au contraire sur le travail passé, vous n'irez jamais ı hasard, à tâtons, dans l'inconnu, et vous établirez enfin ıns vos études une précieuse *continuité*. Cela vaut bien une eure passée à construire nos « cadres » et à éclairer notre oute. La critique de D., comme toutes les remarques sincères motivées, devient ainsi pour nous un vrai compliment!

— Vous allez faire seuls, dès ce soir, cette version, sans ıtre secours que nos conseils et les mots recueillis sous otre dictée. Débarrassés de tout souci relatif au sens des rmes, vous n'aurez plus qu'à vous occuper des rapports ui les unissent. C'est une affaire d'attention et de raisonement. Les plus faibles d'entre vous peuvent en profiter 'ils le veulent!) pour accomplir un progrès décisif et ratraper leurs camarades.

Il suffit qu'ils aient le désir sincère, la volonté persévéınte de se rapprocher du *zéro faute*. Pas d'*à peu près*, pas e satisfaction facile! Soyez très exigeants pour vous-mêmes, e laissez rien au hasard. Après avoir déclaré la guerre au ictionnaire, déclarez-la à la paresse, à la négligence, à la ègereté... C'est une belle victoire à remporter, *victoriam*! oyez tous des *victores*, comme César! Et que chacun de ous puisse dire :

Veni, vidi, vici!

CORRECTION

La classe de contrôle, telle que nous voudrions la constuer, se composera de deux parties :

1° la récitation des mots du devoir et la revision pa tielle du vocabulaire alphabétique;

2° la correction proprement dite du devoir lui-mêm complétée par une épreuve nouvelle imaginée par M. We sous le nom de « *Concours* ».

Nous ne pûmes, dès la première classe, nous assur que les mots avaient été compris et retenus, parce qu nous avions à peine le temps de procéder à la correctio Mais certaines erreurs commises nous firent par la sui regretter cette lacune. Il est probable que la solution co sisterait à ne supprimer la *leçon de mots* que le jour o aurait lieu le *concours* et à ne procéder au *concours* qu'un fois par quinzaine.

Nous commencions donc par le jour du *Concours*, u grand jour! A la classe précédente, M. Weil avait annon cette épreuve, qui cause toujours aux enfants une vive sati faction; ils vont jusqu'à la préférer parfois à la lecture d'un « histoire »; et pour qui sait l'attrait exercé par la lecture su toute classe, même d'élèves âgés, il n'y a pas de preuve plu parlante du succès de ces « concours ». Un élève, parmi le meilleurs, avait même demandé la parole, le 18 janvier, pou faire remarquer que, la veille, M. Poincaré avait été élu Versailles par le Congrès Président de la République qu'on pourrait peut-être à cette occasion transformer le « co cours » en un « concours d'honneur »! Il fallait savoir qu le « concours d'honneur » diffère du simple « concours » pa le nombre et la qualité des récompenses, pour s'expliqu le succès de la motion auprès de la classe, et l'approbatio de bon aloi qui accueillit la réponse du professeur : « Soi pour M. Poincaré, nous ferons un concours d'honneur!

Toutefois, le « concours » attendu fut précédé, comm d'ordinaire, par la correction pure et simple de la versio et la classe, par conséquent, divisée en deux parties.

I. — *La correction préalable de la version* (25 minutes

Les copies sont distribuées et remises à leurs auteur respectifs; les meilleurs élèves expliquent par ordre d

ıérite et chacun suit sur son devoir, où les fautes sont ɔulignées à l'encre rouge, mais non corrigées; tout élève ɔit corriger lui-même son devoir, et, s'il ne comprend as le motif du trait rouge, demander une explication.

Le premier, B., noté 6 (sur 6), explique la première hrase.

1re phrase.

B. — *Strenua musca ferum leonem vicerat.*

Strenua musca, une mouche vaillante —

vicerat, avait vaincu —

ferum leonem, un lion sauvage.

— Qui n'a pas compris ses fautes?

R. — Vous avez souligné dans ma copie « le sauvage ɔn ».

— Ce n'est pas français. Vous diriez vous-même en pareil ıs : « le lion sauvage ».

Un autre. — J'ai mis : « le féroce lion ».

— Vous n'avez donc pas écouté nos indications la derère fois?

— Avez-vous pris le sens de *ferocem* sur votre cahier de ɔtes et exercices?

C. — Oui, monsieur.

— Avez-vous en outre un cahier alphabétique?

— Non, monsieur.

— Quand nous réciterons les mots en leçon, ils seront ɪen forcés de les retenir... Expliquez la seconde phrase... n élève noté 5 1/2... Vous, M.?... Allez.

2e phrase.

M. — *Superba sua victoria, gloriam suam vicinis animalibus nuntiavit.*

Superba sua victoria, orgueilleuse de sa victoire —

nuntiavit, elle annonça —

gloriam suam, sa gloire —

animalibus vicinis, aux animaux voisins.

F. — Vous m'avez souligné « orgueilleux ».

— Vous l'avez écrit « orgeuilleux ». Faute d'orthographe.

C. — Le passé (« a annoncé ») m'est compté pour un demi-faute !

— Ce n'est pas le temps de la narration.

[L'exercice continue ainsi, phrase par phrase, et il n'e guère d'expression qui ne donne lieu à des questions posé par les élèves.]

Questions et réponses.

[*Après la 3e phrase*, qu'a expliquée le 3e, noté encore 5 1/2

S. — J'ai mis : « dans sa route ». C'est donc mal?

— Si mal que ce n'est pas français. Vous ne le diri pas dans la conversation. Pas plus que R. n'oserait di « un sauvage lion ». Pourquoi distinguez-vous du françai honnête le « français de version latine »? Comment dirie vous, dans le langage ordinaire : « J'ai rencontré Bl. c M... »

La classe. — ... en route !

— Alors?...

N. — J'ai mis : « elle a vu ». C'est donc une faute?

Les autres (d'eux-mêmes). — Elle vit !

— Il fallait écouter tout à l'heure. Vous êtes le seul n'avoir pas compris mon observation.

[*Après la 4e phrase* — par le 4e, noté 5.]

T. — J'ai mis, pour *cupivit* : « elle eut désiré ».

[Rires.]

— Cela n'offre aucun sens raisonnable. Vous aurez é fou à ce moment-là. Vos camarades ne vous l'envoient p dire.

[*Après la 5e phrase* — par le 5e, noté 5.]

Bl. (le second de la classe). — On a traduit *telis* p « les toiles ». Ne devrait-on pas dire en français : « la toile

— Votre observation est juste; elle le serait surtout vous étiez plus avancés, car vous devez toujours chois l'équivalent vraiment français de l'expression latine.

E. — Une fois, pour *pœnas*, vous nous avez dit traduire par « le chatîment » quoique *pœnas* fût au pluri

— C'est vrai. Et je reconnais que pour *telis* également, l'on pense à l'avenir de vos études, Bl. a raison. Vos crupules montrent que vous traduirez avec goût... si vous s conservez. Mais nous devons d'abord apprendre les rmes de la déclinaison, et mon devoir présent est de ous habituer à traduire un singulier par un singulier, un luriel par un pluriel. Ici, puisque « les toiles » peut à rigueur passer pour une expression poétique, écrivons : les toiles ».

L. — Vous avez souligné dans ma copie le mot « prisent ».

[Rires homériques de la classe...]

Bl. — Ils prisent du tabac !

— Écrivez « prises », mon pauvre L. Je crois que cela audra mieux.

Le mot de la fin.

A. — J'ai mis « tue », au lieu de « tua », et vous ne 'avez pas marqué de faute?

— Ah!.. Alors, marquez-la moi!... Et en attendant, sur otre copie, corrigez-la vous-même.

... Et je pensais que cette remarque constituait un grand ompliment! Les yeux de cette classe attentive n'avaient écouvert qu'une omission dans les fautes signalées sur ingt-cinq copies! Je songeais aussi qu'il faut une grande onscience, et une longue habitude de la correction, pour ratiquer ce système en s'exposant, à chaque devoir, au ontrôle de tous ces enfants. C'est ce que font pourtant, haque jour, très simplement, tous les professeurs de rammaire; celui que j'écoutais n'était pas en cela une excep- on. Comment ne pas désirer que tant de dévouement onne un résultat plus durable? Comment ne pas chercher illeurs[1], c'est-à-dire dans les vices du système tradi- onnel, dans le manque de continuité de nos études, dans

1. Une partie du public a tendance, au contraire, à accuser les aîtres. C'est une grande erreur et une grande injustice. Mais il est lus facile de blâmer les hommes et de faire sans relâche, suivant n cliché connu, « appel à leur dévouement », que de briser vigou- usement la routine.

l'absence de procédés qui fixent les connaissances et facilitent les revisions, les causes de la faillite qui suit un si remarquable effort?

Mais je fus aussitôt ramené à la classe par une dernière question du petit Bl.

Bl. — Ne peut-on pas dire, pour *præda*, « le butin »?

— Non. Quelle est la différence entre « proie » et « butin »?

M. — Un butin, c'est quelque chose qu'on prend à la guerre; c'est le résultat d'un pillage (*sic*); on prend ce que les habitants ont...

— Oui, il s'agit là d'objet matériels, inanimés; tandis que la proie, c'est la bête vivante qui sert de pâture. Personne n'a plus rien à dire? Passons au concours.

[Vive satisfaction!]

II. — *Le concours d'honneur!*

Le premier de la classe, B., a dressé la liste des élèves, dans l'ordre où ils sont assis sur les bancs. Les élèves étant rangés après chaque composition suivant la place obtenue, les meilleurs se trouvent sur le premier banc, les moyens sur les suivants, les derniers en arrière. B. est chargé d'effacer le nom de tout élève ayant commis une faute.

Il est entendu que le premier du classement final recevra une exemption de trois heures, le second une exemption de deux heures, le troisième une exemption d'une heure. Et ces récompenses plus que modestes suffisent à tenir en haleine, immobile, l'oreille tendue, pendant une grande demi-heure, tout ce petit monde curieux. Heureux âge! Séduction du jeu, sous toutes ses formes, et puissance de l'émulation! Nous avons eu, en 1890 et depuis, des pédagogues pour proposer sérieusement de supprimer les concours. Chacun ne devait relever que de lui-même, ne se comparer qu'à lui-même, ne constater que ses progrès personnels, sans examiner s'il a plus ou moins dépassé le voisin! La place n'était plus rien; la note était tout... Le bon sens des familles et surtout des élèves empêcha ce principe d'exercer tous ses ravages. L'émulation n'e

subit pas moins une diminution de prestige dont nous avons beaucoup souffert. On ne méconnaît pas impunément les exigences de la nature, et la guerre aux concours, couronnée en 1904 par la suppression du *Concours Général*, n'a été que trop bien conduite depuis la réforme de 1890 jusqu'à ces dernières années[1]. — Quoi qu'il en soit, nos petits élèves n'ont pas attendu les projets de restauration du *Concours Général* pour porter le plus vif intérêt à l'innocent jeu de massacre organisé par M. Weil sous le nom de *Concours*. Avec ou sans « honneur », il excite toujours la plus vive curiosité, et il ne faudrait pas que l'élève chargé du contrôle s'avisât d'épargner un maladroit. Il serait vite rappelé à l'ordre par les joueurs.

1er tour (10 minutes — 25 concurrents).

B. — *Strenua musca ferum leonem vicerat.* [Il traduit comme tout à l'heure.]

BL. — *Strenua*, nominatif féminin singulier de *strenuus, a, um*, qui veut dire *vaillant*. Donc : vaillante.

C. — *Musca*, nominatif féminin singulier de *musca, æ*, mouche. Donc : la mouche.

M. — *Ferum*, accusatif masculin singulier de *ferus, a, um*, sauvage. Donc : sauvage.

F. — *Leonem.* [Même genre d'analyse.]

D. — *Vicerat.* [Idem — avec un peu plus d'hésitation, mais d'une manière correcte.]

E. lit et traduit la 2e phrase.

[Les suivants continuent à analyser les termes :]

S. — *Superba*, vocatif...

— Faute. Effacez le nom de S.

B. — C'est fait!

— Continuez, L.

L. — *Superba*, nominatif féminin singulier de *superbus, a, um*, orgueilleux. Donc : orgueilleuse.

A. — *Sua.* [Analyse correcte.]

1. Voir le premier symptôme d'un changement d'idées dans le discours de M. Guist'hau à la distribution des prix du lycée Louis-le-Grand (juillet 1912).

E. — *Victoria*. [Idem.]...

T. — *Vicinis*, ablatif...

— Faute. Encore un mort!

N. — *Nuntiavit*, 3e personne du singulier du parfait de l'indicatif de *nuntio*, *nuntis*...

— Faute!

= Vous n'avez donc pas écrit *nuntio* sur votre cahier, mon enfant?

N. — Si, monsieur.

= Alors, vous ne l'avez pas appris et répété dix fois avant de l'employer!

— Décidément la leçon de mots s'impose, au commencement de chaque classe de contrôle... Nous sommes véritablement ici comme dans un laboratoire. Nous interrogeons la nature; elle nous répond...

= Écoutons-la!

[Quand les vingt-cinq concurrents nous l'eurent ainsi fait entendre, B., le greffier, constata que dix-sept d'entre eux restaient encore en ligne, et le second tour commença.]

2e **tour** (6 minutes — 17 concurrents).

Les premiers interrogés répondent d'une manière imperturbable.

B. — *sed*, conjonction, qui veut dire : mais.

Bl. — *in*, préposition, qui veut dire : dans.

... Et ainsi de suite.

Mais le cinquième élève trébuche sur *video*, qu'il gratifie du parfait *vidui*! Combien de fois il faudra que cet enfant répète les temps primitifs de chaque verbe, et combien il est nécessaire de lui en donner l'habitude!

C'est le seul, d'ailleurs, qui tombe au second tour, le texte, comme me le fait observer M. Weil, se trouvant un peu facile pour un concours.

Le reste de la version nous réservait, heureusement, plus de surprises. Il débarrassa le champ de bataille, à la grande joie des vainqueurs.

3e **tour** (3 minutes — 16 concurrents).

Plagam, *periculosam* sont bien expliqués : ce passage

dangereux est aisément franchi. Il n'en est pas de même de *telis*, et la toile arrête ce qui avait échappé au filet.

A. — *Telis*, ablatif pluriel de *telus*.

— Faute.

A. — ... Ah! *telum* !

— Trop tard! Vous êtes mort, tué par votre étourderie!

C. — *Telis*, ablatif pluriel de *telum*.

— Faute. Nouveau suicide!

V. — ... [Reste bouche bée.]

Le cinquième élève interrogé arrive seul à trouver *tela*, *æ*.

= Vous avions-nous indiqué ce mot?

Plusieurs. — Oui, oui!

— Toujours la nécessité d'une *leçon de mots*!

Un autre élève lit ensuite la 3e phrase (*Statim aranea...*) si mal qu'il ne déchiffre même pas les syllabes exactement : *Statim araneæ*, dit-il, *relinquit...*

— Faute. C'est honteux. Vous devez d'abord lire ce qu'il y a.

= Cette inexactitude dans la lecture, cette déformation de l'esprit devenue presque une déformation de la vue, est aujourd'hui très frappante dans les hautes classes.

— Raison de plus pour y veiller dès le début!

4e tour (2 minutes — 11 concurrents).

Un seul mort! Pour un mot omis dans la lecture de la deuxième phrase.

5e tour (2 minutes — 10 concurrents).

Aucun ne succombe.

La version étant achevée, l'ingénieux professeur propose un exercice plus difficile, et digne de ces dix vainqueurs. Chacun viendra devant le tableau, face à la classe, avec sa copie, et retrouvera le texte latin d'après sa propre traduction. Une exemption de trois heures sera donnée à tous ceux qui feront zéro faute; on obtiendra pour une seule faute une exemption de deux heures; et même une exemption d'une heure pour deux fautes récompensera les

moins brillants, dans ce concours qui s'est révélé si digne d'un « concours d'honneur » !

B., le premier, retrouve le texte (sauf quelques irrégularités dans la construction) et parle à peu près aussi vite, avec la même sûreté que s'il le lisait directement.

Cinq autres le redisent sans fautes, mais avec plus de lenteur et quelques hésitations.

Deux concurrents ne commettent qu'une faute.

Deux autres, enfin, en commettent trois et s'arrêtent un peu avant la fin.

Cinq exemptions de trois heures et trois de deux heures récompensent cet effort. On ne pouvait pas moins faire pour un « concours d'honneur », le lendemain de l'élection de M. Poincaré!

... Et l'on se quitte, après cette bataille si vivement disputée, au son de la cloche paisible qui seule retentit dans le petit lycée. Au grand lycée, le tambour l'eût terminée de ses roulements guerriers; mais combien les âmes eussent été moins vaillantes et les armes moins bien fourbies ! C'est ici qu'il nous faut faire provision de force et de méthode! Plus que jamais, nous sortons convaincus que, nous aussi, c'est sur ce terrain des classes élémentaires, celui des débuts, que nous devons engager le combat, livrer bataille à la routine et mériter la victoire.

LE THÈME

Nous aurons beaucoup à dire sur le thème, et peut-être un peu contre lui, lorsque nous traiterons de l'enseignement moyen. Mais il faut reconnaître que, la première année, pourvu que l'on se contente d'exercices *extrêmement simples, et dont tous les mots soient parfaitement sus à l'avance*, ce genre de devoir est aussi facile qu'indispensable. L'année précédente, à la suite de mes premières visites, M. Weil avait ouvert dans sa classe un *referendum* à ce sujet! Dix-neuf élèves de Sixième avaient exprimé leurs préférences pour le thème, onze seulement pour la version. Cette année même, nous pûmes constater qu'il faut

beaucoup moins de temps pour préparer le thème et le corriger que pour préparer et corriger la version. L'exercice de préparation ne prit pas plus d'un quart d'heure et la correction proprement dite ne dépassa pas vingt-cinq minutes. Il serait donc aisé de faire tenir les deux exercices dans la même classe (y compris la récitation des mots), en commençant par la correction du devoir remis pour finir par la préparation du suivant. On n'aura besoin d'un temps plus prolongé que si l'on ajoute à la correction un « concours », comme nous l'avons fait cette fois. Or le « concours », distinct de la correction, doit, pour garder son prestige, n'être pratiqué qu'à des intervalles respectables. On peut dire que la proportion entre les deux exercices est environ d'une heure pour le thème contre deux heures pour la version.

I. — **La préparation du thème** (5 minutes de dictée[1] — 10 minutes de conseils).

Nous n'eûmes à indiquer que les six mots soulignés dans le texte :

La grotte, *spelunca*, *æ*.	Le cri, *clamor*, *oris*.
Le paysan, *rusticus*, *i*.	Cueillir, *lego*, *is*, *ere*.
Préparer, *paro*, *as*, *avi*, *are*.	Poison, *venenum*, *i*.

Certaines questions posées par les élèves attirent notre attention sur quelques difficultés relatives au *cahier de vocabulaire*. Les unes sont faciles à résoudre dès la Sixième ; les autres doivent être réservées pour la Cinquième.

1. **Les couples de mots latins-français à créer.**

Un élève. — Faut-il écrire d'abord le mot latin ou le mot français? « *Spelunca*, la grotte » ou « La grotte, *spelunca* » ?

— Le mot latin d'abord. Ce n'est pas ici comme dans l'expression « bonnet blanc, blanc bonnet ». Il est néces-

1. La déesse Circé est fille du soleil. La demeure de la déesse est une *grotte* profonde. Des loups, des ours, des lions sont les gardiens de la grotte. Le *cri* des bêtes sauvages effraie les matelots et les

saire de choisir un ordre et de s'y tenir. Or, comme nous avons pour but de connaître le latin, avant de traduire le français, c'est l'ordre latin-français que nous devons invariablement adopter.

= Ceci est d'autant plus important que les *couples de mots* latins-français doivent être toujours répétés de la même manière pour se graver nettement dans la mémoire. Vous devez créer entre le *mot latin* et la *série des sens français* une association si puissante que le mot latin, une fois prononcé, déclanche mécaniquement sur vos lèvres les sons que vous y avez rattachés.

2. La série des sens français à retenir.

Le mot *lego* nous donna aussitôt l'occasion de voir avec quel souci de l'application pratique il faut indiquer aux élèves la série des sens. Une des grandes difficultés du latin est la pauvreté relative de son vocabulaire. Tandis que les langues modernes ont tendance, de plus en plus, à créer un mot spécial pour chaque idée, le latin chargeait le même terme d'une foule de significations. Aussi les confusions sont-elles assez souvent excusables; si l'auteur a su, en général (toujours, à l'époque classique), ce qu'il voulait dire, il n'est pas sûr que certains de ses contemporains l'aient exactement compris. De là l'importance que doit prendre dans notre enseignement la connaissance précise des nuances diverses correspondant à un seul terme. Ainsi, dans notre texte, le mot *lego* nous sert à rendre « cueillir ». Mais « cueillir » n'est pas tout à fait le sens primitif, et il n'est pas non plus le seul sens dérivé. Il est absolument nécessaire, dès la Sixième, d'en avertir les élèves. Sinon, ils retiendront : « *legere*, cueillir » et ne manqueront pas de reproduire ce sens dans un autre texte, où il ne sera plus qu'un contresens! Nous écrivons par conséquent au tableau :

paysans. De nombreuses nymphes sont les servantes de la déesse. Elles *cueillent* dans les prairies et dans les forêts des herbes variées. Circé *prépare* ainsi de funestes *poisons*.

Legere, rassembler,
(1) cueillir, (2) choisir et (3) lire[1];

et nous faisons répéter plusieurs fois en chœur, suivant un certain rythme, ces idées méthodiquement associées. Supprimez, en effet, les numéros dans la récitation, et vous trouvez deux vers (!) de six syllabes chacun, avec répétition du son *e* dans le premier et du son *ir* dans le second...

Le-ge-re- ras-sem-bler,
Cueillir- choi-sir - et- lir(e). (*Bis, ter et quater!*)

Il n'y a pas de moyen, si modeste qu'il soit, à négliger en pareil cas. Le bon Lancelot l'avait bien senti, lorsqu'il avait mis en vers le jardin des racines grecques!

ἀγαθός, bon, brave à la guerre!
γύνη, femme sujette aux larmes!
ἰνέω, purge un corps replet!

S'il a jeté un peu de discrédit sur le système, c'est qu'il n'a pas toujours pris soin de mettre en lumière, comme pour ἀγαθός, « brave », le sens primitif, qu'il a glissé dans ses *décades* beaucoup de chevilles inutiles, comme la traduction de γύνη, ou ridicules, comme celle d'ἰνέω, enfin qu'il a compté trop exclusivement sur un procédé tout accessoire... Mais, à condition de le considérer comme un petit moyen, il est utile d'en user.

Et si l'on nous fait observer, comme notre jeune protestataire de la première classe[2], que « cela prend beaucoup de temps », nous prions simplement le lecteur de penser aux coups de dictionnaire sur *legere* qu'évite pour l'avenir cette bonne éducation de la mémoire par le jugement et du jugement par la mémoire. Ce n'est pas de notre côté, certes, qu'est la « perte de temps ».

1. Plus tard seulement, beaucoup plus tard, on indiquera la série des sens qui ont conduit de *choisir* à *lire* par : trier, examiner, passer en revue, prendre connaissance.
2. Voir p. 58.

3. **Les confusions à éviter entre des termes de forme analogue.**

— Qui peut traduire le mot « préparer » ?

Un élève. — *Pareo!*

— Erreur! Écrivez, à quatre lignes de distance :

Paro, as, avi, atum, are — préparer, acquérir.

et

Pareo, es, ui, ere — obéir.

On retient plus facilement deux mots à la fois qu'un seul; le souci que vous avez de ne pas les confondre vous aide à retrouver la physionomie particulière de chacun d'eux[1].

4. **La constitution des familles de mots.**

Mais mon souci principal est toujours de grouper ensemble les mots de même famille. Je fais donc inscrire sur les cahiers, d'après le tableau noir :

Custos, odis, le gardien.
Custodia, la garde.
Custodio, is, ivi, itum, ire, garder en prison.

Clamor, oris, le cri.
Clamo, as, avi, atum, are, crier.

Là, mon collègue me dit à voix basse : « Je crains que cette observation ne soit un peu prématurée. Tout ce que nous avons fait écrire jusqu'ici a certainement été compris, parce que nous considérions les mots isolément... Pour les familles de mots, peut-être voulez-vous aller un peu vite... Il pourrait bien se produire des confusions... »

Le lecteur jugera, d'après l'intelligence de son enfant, s'il doit se contenter des mots isolés, ou aborder dès la Sixième l'étude des familles; en tout cas, il ne faut pas

1. On ne saurait trop prévenir ce genre de confusion : *cedo* et *cædo*; *vinco*, *vincio* et *vivo*; *quæro* et *queror*, etc., et les prévoir dans le cahier de vocabulaire.

attendre au delà de la seconde année. En ce qui concerne cette classe, il nous a semblé que les élèves comprenaient bien nos intentions, et d'intéressants témoignages nous ont confirmé dans cette espérance. Un père de famille nous demanda communication du cahier modèle, et un élève vint prendre des informations relatives au format, au nombre des pages, à la répartition des pages entre les lettres [1], « son grand-père désirant préparer lui-même le répertoire ». Enfin, le thème qui nous fut remis par les élèves prouvait que nous n'avions pas préjugé de leur intelligence. Non seulement ils se félicitaient d'avoir pu le faire vite et sans dictionnaire, mais les copies se trouvaient beaucoup plus correctes qu'à l'ordinaire : les huit premières (c'est-à-dire un tiers) étaient sans fautes ; toutes les autres, sauf trois, atteignaient la moyenne. Seuls, le 23e et le 24e restaient notés 1 sur 6. Quant au dernier, il relevait de la médecine plus que de la pédagogie !

Nous nous rappelâmes, en sortant de cette classe, un incident survenu l'année précédente, et de nature, lui aussi, à nous confirmer dans notre confiance... Il s'agissait déjà d'une correction de thème qu'était venu écouter, en même temps que moi, un assistant étranger attaché à ce moment au lycée [2]. « C'est étonnant, nous avait-il dit, après avoir parcouru le paquet de copies : il y a des fautes dans les meilleurs devoirs.

= Quelle est, dans vos classes, la proportion des copies sans fautes ?

L'ASSISTANT. — Cela varie beaucoup, naturellement ; pourtant, il me semble qu'elle est généralement d'un cinquième.

1. Voici, légèrement corrigés au cours de l'expérience par un autre père de famille, les chiffres fixés : A^4, B^2, C^5, D^3, E^2, F^3, G^1, H^1, I^4, J^1, L^3, M^4, N^2, O^1, P^5, Q^1, R^2, S^4, T^2, U^1, V^3.

2. M. Brochhagen, assistant allemand. — Ces jeunes professeurs, Anglais ou Allemands, nous demandent fréquemment à entendre nos classes, et nous n'avons jamais eu qu'à nous louer de leur présence. L'un d'eux, M. Landman, a même fait un curieux compte rendu de ma classe de Première dans *The Journal of Education*, de Londres (juillet 1912).

= Va-t-on aussi vite qu'en France?

L'ASSISTANT. — Non. Après trois mois de latin, on en est encore aux déclinaisons. Les élèves ont neuf ans devant eux pour arriver à l'examen final.

= Comme en France autrefois.

L'ASSISTANT. — Du reste, ce système est vivement attaqué. On parle de le modifier, de s'inspirer en partie de la méthode directe...

= Comme mon collègue et moi, dès lors, en ce moment!

L'ASSISTANT. — Oui, il me semble que c'est un peu votre esprit.

= Le fait est que les exercices de déclinaison prolongés pendant trois mois doivent être plutôt monotones. J'ai eu tout récemment entre les mains un livre d'exercices étrangers (ce n'était pas un des vôtres), qui permettait de traîner ainsi sur les débuts. Il m'a paru distiller l'ennui! Vos jeunes gens sont peut-être plus patients que nos élèves...

L'ASSISTANT. — La discipline est sévère!

= Et les exercices austères!... Il est vrai qu'autrefois aussi, chez nous, on procédait ainsi; et tout un parti en France voit dans la rapidité trop grande avec laquelle on apprend les déclinaisons et les conjugaisons la cause principale de l'affaiblissement de nos études.

L'ASSISTANT. — Croyez-vous qu'il ait tort?

= Oui et non. Oui, si vous en concluez qu'il faut s'en tenir pendant des mois à la récitation des formes. Non, si vous réclamez un peu plus de « rabâchage ». On ne « rabâche » plus assez!

L'ASSISTANT. — Vous dites?

= C'est un mot d'argot, *rabâchage* : cela veut dire...

L'ASSISTANT. — Je comprends! Il faut beaucoup répéter!

= ... Et répéter toujours de la même manière, repasser indéfiniment par le même chemin, se reporter toujours à la même page du même cahier de vocabulaire!

L'ASSISTANT. — Dans ces conditions, vous arriverez peut-être à mettre d'accord les deux partis... Je vois ce que vous voulez faire...

Et un an après, nous le voyions, pour notre compte, de mieux en mieux. Nous regrettions que notre judicieux assistant ne pût tenir entre les mains ce nouveau paquet de copies, et constater que la proportion des *zéro faute* atteignait le tiers des devoirs : c'eût été, à ses yeux, une promesse, presque une garantie de succès. Il suffira probablement à tout père de famille qui voudra bien se pénétrer de notre principe, de remplacer ainsi l'odieux lexique, pour que l'attention de son fils, concentrée uniquement sur les règles d'accord, les applique sans fatigue, sans distraction et, partant, sans erreur. L'usage du cahier de vocabulaire lui permettra d'imposer un continuel rabâchage sans pourtant condamner son malheureux enfant à traîner pendant des années sur des exercices fastidieux. Qu'il se rappelle le mot de notre assistant! Qu'il soit bien convaincu, lui aussi, que la correction parfaite, dans ces exercices élémentaires, peut et doit être exigée, si on suit une bonne méthode; tout procédé qui n'arrive pas à l'obtenir est funeste; et il n'est que temps alors d'en adopter un autre.

II. — La correction du thème (25 minutes).

1. *Correction proprement dite.*

[Les copies sont distribuées comme pour la version. Toutes les fautes sont soulignées, non corrigées.]

— Huit élèves sont notés 6... Commencez, l'un d'eux, B.

1re phrase.

1. Analyse des éléments de la phrase française[1] (ancienne analyse logique).

B. — *La déesse Circé est fille du soleil.*

La déesse Circé, sujet;

est, verbe;

fille, attribut;

du soleil, complément de l'attribut.

1. On voit combien était fondée l'observation de M. Bouillot, p. 29. Cette analyse préalable de la phrase française doit précéder toute espèce de traduction, et c'est parce qu'ils l'ignorent ou la font avec négligence que tant d'élèves sont noyés dès la Sixième.

2. Analyse des termes (ancienne analyse grammaticale) et traduction.

La déesse, nominatif singulier de « la déesse », qui se dit *dea*, *deæ*; donc : *Dea*.

Circé, nominatif singulier de « Circé », qui se dit *Circe*; donc : *Circe*.

Est, 3e personne du singulier de l'indicatif présent du verbe « être »; donc : *est*.

Fille, nominatif singulier de « la fille », qui se dit *filia*, *filiæ*; donc : *filia*.

Du soleil, génitif singulier de « le soleil », qui se dit *sol*, *solis*; donc : *solis*.

3. La phrase latine dans l'ordre du français :

Dea Circe est filia solis.

4. La phrase latine dans l'ordre du latin :

Circe dea est...

— Pourquoi?

B. — Le latin met d'abord le nom de la personne, ensuite la qualité... *Circe dea est solis filia.*

— Pourquoi *solis filia*?

B. — Le latin place le complément du nom avant le nom lui-même [1].

— Écrivez donc tous sur le cahier de notes et exercices : *Circe dea est solis filia.* Et que chacun corrige les fautes sur sa copie.

A-t-on quelque chose à demander?

L. — Vous m'avez souligné *Circe*!

— Comment l'avez-vous écrit?

Un voisin de L. (regardant la copie). — Il a mis un accent aigu!

[Rires.

L. finit par comprendre!]

1. On trouvera toutes les observations relatives à l'*ordre des mots en latin* à la fin de la grammaire complète de M. Brelet (Masson), p. 425-439.

2e phrase :

La demeure de la déesse est une grotte profonde.

— Continuez, Bl.

Un élève. — Il n'a que 5 1/2 !

— C'est juste ! [*A voix basse :* Vous voyez comme ils ont la police !] A vous, R.

Le jeune R. applique à la seconde phrase le même procédé. Mais, moins attentif que son camarade B., il déclare d'abord qu' « une grotte profonde » est un *complément direct* : ce qui soulève les protestations indignées de la classe entière ! Amusant spectacle, et presque touchant ! Dans une classe de Seconde ou de Première, même disciplinée, ces protestations dégénéreraient aussitôt en moqueries ou en tapage ! Aussi les professeurs de lettres les encouragent-ils peu. Mais les petits sont si naïfs que dans une classe bien tenue ces manifestations restent d'une sincérité parfaite ; ils sont scandalisés que l'un d'eux puisse commettre de pareilles sottises ; et ils le disent comme ils le pensent ! Heureux âge... et heureux maîtres !

3e phrase :

Des loups, des ours, des lions sont les gardiens de la grotte.

— A vous, M.

L'élève M. analyse et traduit avec une correction parfaite. Il commet pourtant une erreur, à la fin, sur l'ordre latin. Il dit : *Custodes speluncæ sunt lupi, ursi, leones.*

— Faute ! Double faute ! Qui la signalera ?

Bl. — Le sujet est en général le premier mot de la phrase.

R. — Le complément précède le nom.

— Corrigez-vous, M.

M. — *Lupi, ursi, leones sunt speluncæ custodes.*

— Il est bien entendu, n'est-ce pas, que chacun corrige ses fautes ? Une seule faute non marquée exposera le coupable à être exclu du concours !

4e phrase :

Le cri des bêtes sauvages effraie les matelots et les paysans.

— Analysez, X.

L'élève, bien qu'il soit noté 6, se montre très inférieur aux précédents. Il qualifie d'abord d'*épithète* l'expression « des bêtes sauvages » et ne se corrige qu'en voyant rire ses voisins. Il se trompe ensuite étourdiment sur la traduction du terme « des bêtes ». Il dit :

X. — « Des bêtes » : génitif pluriel de *feræ*, *ferarum*.

— Non.

X. — De *fera*, *ferarum*.

[Rires.]

X. — Ah ! de *fera*, *feræ*.

Un peu plus loin, autre faux pas :

X. — « Les matelots », nominatif pluriel...

Un aparté !

= [A mi-voix] Comment se fait-il ?

— C'est une cervelle d'oiseau. Son thème est bon parce qu'il a été aidé pour le faire. Mais vous voyez comme il se laisse démonter. Je ne sais trop ce qu'il pourra donner.

= La méthode, hélas ! n'est pas toute-puissante.

— *Sine divite vena !* La veine n'est pas pauvre chez cet enfant, mais elle est capricieuse ; elle se perd souvent ; elle pourrait bien se perdre définitivement d'ici à la Première.

= Une de plus à chercher... « comme la neige à terre » ! C'est mon lot, et celui de tous nos collègues littéraires !

— Vous voyez qu'ils auraient tort d'accuser toujours les grammairiens ! Un roi même y perdrait ses droits.

Retour à l'élève X.

X. termine par une nouvelle bévue sur l'ordre du latin :

... *Ferarum clamor terret nautas...*

— Non.

Un autre. — *Nautas et rusticos terret.*

— Pourquoi ?

M. — On met habituellement le verbe après les compléments, sauf pour le verbe *être*, qui occupe d'ordinaire la même place qu'en français.

La 5e **phrase** est analysée et traduite sans encombre.

La 6e donne lieu à une question d'élève sur l'ordre des mots.

Varias herbas, vient de dire celui qui explique, *in pratis in silvis legunt.*

B. — Ne doit-on pas mettre d'abord le complément circonstanciel, puis le complément direct?

— Oui, en général. Mais ici, nous voulons appeler l'attention sur la variété des herbes et la richesse de la récolte, plus que sur les prés et les bois. La circonstance, par exception, est moins importante que l'objet. Nous devons donc mettre *varias herbas*, *varias* surtout en vedette.

La 7e et dernière phrase est bien étudiée.

Le professeur recueille encore quelques copies, prises au hasard, et constate que les corrections ont été faites.

Puis il annonce le *concours*, à la satisfaction générale.

2. *Le concours de thème.*

Les élèves ont simplement sous les yeux le texte français.

Les premiers traduisent chacun une phrase, avec la plus grande sûreté. Même correction chez les suivants, malgré certaines hésitations.

Mais personne ne tombe. C'est trop bien!

« Nous allons, dit mon collègue, employer un procédé plus difficile. Chacun va venir devant le tableau, face à la classe, et traduire le thème entier. »

Le premier, B., reconstitue à haute voix, les yeux sur le texte français, le corrigé du thème entier. Il n'a pas une défaillance; il ne « récite » pas, il traduit; et la facilité, pourtant, est aussi grande que s'il s'agissait d'un morceau appris par cœur.

Malheureusement, tout a une fin, même et surtout la classe d'une heure! La cloche sonne au moment où le second, Bl., s'avance bravement au tableau.

— Voilà l'heure de la récréation de cinq minutes. Voulez-vous sortir, comme d'ordinaire, ou, exceptionnellement, continuer le concours?

Tous. — Le concours! le concours!

— Malheureusement, je suis obligé d'aller prendre ma

récréation au grand lycée. On m'attend, en Première, pour un autre concours, un concours de contresens des plus remarquables. Nous devons corriger une version de Tite-Live tout à fait extraordinaire : quelque chose de soigné!

— Dans ces conditions, nous lèverons la séance. Le concours se terminera à la prochaine classe.

Sortons!

Je n'avais pas à féliciter mon collègue et mon ami; mais je ne pouvais assez me réjouir de voir combien sa méthode orale[1] l'emportait sur les anciens procédés. Un enfant auquel je m'intéresse a dû passer, il y a quelques années, toute sa Sixième à faire *par écrit* ces fastidieuses analyses grammaticales. Chaque devoir (et il était quotidien) occupait trois pages! Trois pages de colonnes, de mot à mot en bâtons et d'analyse grammaticale!... L'enfant mettait tous les soirs deux heures à les écrire. Sa famille enrageait... Ici, vingt-cinq minutes de correction orale gravaient ces formules nécessaires dans la mémoire :

1° par l'oreille; par la simple répétition mécanique...

2° par la malice, le désir de prendre en faute le camarade interrogé...

3° par la crainte d'être soi-même convaincu d'inattention... (On a vu combien le contrôle s'exerçait efficacement!)

4° enfin, surtout dans les concours, par le plaisir du jeu! Si bien que toute la classe s'écriait, lorsque la cloche venait nous interrompre en plein concours : « Continuons! Continuons quand même! Plutôt le concours que la récréation! » — Certes, l'écriture est bonne et utile; le *cahier de vocabulaire* est indispensable, et je réclame des *tableaux*. Mais trop souvent on abuse de l'écriture là où elle n'a que faire et on ne l'emploie pas là où elle serait nécessaire. C'est véritablement la méthode à l'envers... Il serait pourtant bien simple de faire comme le roi Dagobert, d'imiter sa simplicité, sa promptitude, sa bonne humeur... et de « la remettre à l'endroit »!

1. Jamais M. Weil ne donne à faire une analyse écrite, et l'on a vu que M. Bouillot n'en demande qu'à de rares intervalles.

2. L'EXPLICATION DE L'EPITOME

Ces exercices ne peuvent suffire que pendant les premiers mois. Dès que les élèves ont répété un certain nombre de fois les formes et acquis les mots les plus simples, le programme recommande avec raison d'aborder l'*Epitome historiæ Græcæ*. « L'explication des textes, dit-il (p. 30), sera le principal exercice de la classe. » Une fois l'*Epitome* mis entre les mains des élèves, c'est-à-dire vers le 15 janvier, c'est de lui que tout doit partir, à lui que tout doit aboutir. Au moment où nous pûmes examiner cette question, on avait déjà commencé l'*Epitome* depuis une quinzaine; il était temps d'appliquer à la lecture des textes les mêmes procédés qu'aux exercices élémentaires. Nous adoptâmes donc le plan ci-dessous :

1° Une *classe de préparation*;
2° Une *classe de contrôle par l'explication du texte*;
3° Une *classe de contrôle par le thème d'imitation*.

PRÉPARATION DU TEXTE

La préparation du texte en classe ne peut se faire qu'avec le secours d'un excellent élève. Il est bien rare qu'une génération soit assez déshéritée pour ne pas posséder plusieurs de ces vives intelligences qui font la joie des professeurs. Il est donc raisonnable et normal de faire reposer un système d'enseignement sur leur indispensable concours. On peut même dire que, quel que soit le système, si dévoué que soit le maître, une classe privée de ceux qu'on appelle « les premiers » est condamnée à végéter; elle ne peut vivre et avancer que par eux... La nôtre possédait au moins deux de ces précieux auxiliaires; ils avaient été chargés de lire à l'avance le passage pour frayer la route à leurs camarades. Le travail fut donc fait en partie par eux.

Texte annoté
que les élèves avaient sous les yeux.

Légende de Prométhée.

Titan[1] Prometheus finxerat[2] ex[3] argilla statuas quasdam hominum.

Deinde subduxerat e cælo scintillam ignis divini, qua hæc corpora inertia[4] animavit.

Non solum[5] vitam mortalibus dedit[6], sed etiam vitæ instrumenta.

Eos[7] enim docuit[8] ignis usum et varias artes.

At Juppiter iratus Promethei furtum et temeritatem non tulit[9].

Itaque Titanem fulminis ictu prostravit.

1. **Titan.** Les Titans avaient pour ancêtre Titan, frère aîné de Saturne; ils disputèrent la souveraineté du ciel à Jupiter, qui les foudroya.

2. **Fingo**, *is*, *finxi*, *fictum*, *fingere*, tr. Former, façonner.

3. **Ex.** « Avec. »

4. **Inertia.** Adj. *iners*, *ertis*.

5. **Non solum... sed etiam...** « Non seulement... mais encore. »

6. **Do**, *das*, *dedi*, *datum*, *dare*, tr. Donner.

7. **Eos.** Complément direct de *docuit*.

8. **Doceo**, *es*, *ui*, *doctum*, *docere*, tr. Enseigner, apprendre. Le verbe *doceo* est de ceux qui se construisent avec un double accusatif.

9. **Fero**, *fers*, *tuli*, *latum*, *ferre*, tr. Porter, supporter.

1re phrase.

Explication.

B. traduit sans faire les *analyses préliminaires*. Il faut laisser aux élèves le soin de trouver et d'expliquer à la classe suivante la fonction et la nature de chaque expression.

Titan Prometheus, Le Titan Prométhée —

finxerat, avait façonné —

ex argilla, avec de l'argile —

quasdam...

— Nous n'avons pas encore vu les pronoms. Cet *Epitome*, qui est de beaucoup le plus simple de tous, aurait pourtant besoin lui-même d'être un peu simplifié, au moins dans les vingt premiers chapitres, pour être parfaitement adapté à notre dessein... Nous sommes obligés (ce qui est

toujours fâcheux) de donner prématurément le sens de certains pronoms et de quelques verbes irréguliers...

Quasdam signifie « certains ».

B. — ... *quasdam statuas*, certaines statues — *hominum*, des hommes.

— Faute!... « d'hommes ».

B. — ... *hominum*, d'hommes.

Indications (à prendre sur le cahier de *notes et exercices* — à reporter le soir sur le *cahier alphabétique*).

— Qu'est-ce que *finxerat*, B.?

B. — Ça vient de...

— Non, je ne veux pas de cette formule vague. Analysez... La personne, le nombre, le temps, le mode...

B. — 3e personne du singulier du plus-que-parfait de l'indicatif actif de *fingo*, *is*, *finxi*, *fictum*, *fingere*, façonner.

S. — C'est en note!

— *Doctus cum libro*, ou *sine libro*, peu importe, du moment qu'il se montre *doctus*, *doctissimus*, et peut-être *doctior*... que vous ne le seriez à sa place!

D. — Du moment que ce verbe est indiqué en note, pourquoi le prendre sur notre cahier alphabétique?

— Parce que vous ne reviendrez pas à propos d'un autre texte à cette note de la page 11. Tandis que si vous rencontrez ailleurs le verbe *fingo*, et que vous l'ayez oublié... qu'est-ce qui se passera?

D. — J'ouvrirai le cahier de vocabulaire pour le marquer...

— Et vous le trouverez déjà marqué!

D. — Oui!

— Alors, vous vous direz : « J'ai une tête de linotte! » Mais cela ne vous avancera pas à grand'chose... Que ferez-vous de plus?

D. — Je rapprendrai le mot...

— Naturellement!

Plusieurs. — Il le répétera dix fois!

— Oui! Il faut répéter, toujours répéter! toujours revenir sur le passé! Voilà pourquoi nous vous faisons faire le cahier alphabétique.

— Quels sont ceux qui ne savaient pas les temps et le sens de *fingo* avant de lire la note du bas de la page 11?

[La majorité lèvent la main.]

— Écrivez donc :

Fingo, is, finxi, fictum. fingere : façonner.

= Et n'attendez pas, pour le répéter dix fois, que vous le retrouviez ailleurs. Commencez toujours par cette entrée de jeu. Il faut que cela pénètre dans votre cervelle par l'obsession, comme l'air d'un orgue de barbarie...

[Rires, et gestes esquissant le mouvement bien connu.]

Il faut presque... il faut que vous en rêviez!...

[Protestations!]

Je ne dis pas que ce soit « un beau rêve ». Mais j'aime les « étrennes utiles »...

— Enfin, contentez-vous d'y songer dans la journée! Qui ne connaît pas *homo, hominis*?

[Quelques mains se lèvent.]

B. — Vous nous avez dit, monsieur, qu'il ne fallait pas le confondre avec *vir, viri.*

C. — Ah oui! et aussi que *vir* ressemblait à *virtus*!

= Voilà une fameuse occasion de prendre une note complète, classée, une famille de mots! Écrivez, comme je le fais au tableau :

Homo, inis, l'homme (en général).
Vir, viri : 1) l'homme (par opposition à la femme), le mari;
2) la personne, l'individu;
3) l'homme d'élite, le héros.
virtus, utis, le courage (qualités du héros [1]).

Nous insistons sur la nécessité de présenter ces notes

1. Lorsque cette note sera reportée, en Cinquième, sur le cahier définitif, elle devra être complétée de la manière suivante :
Virtus, utis (se rattache à *vir*).
Triple qualité du *vir* :
1) force physique;
2) force intellectuelle, mérite, talent;
3) force morale, courage, vertu.

sous la forme de petites compositions, de souvenirs bien liés, bien groupés autour d'une *idée* ou d'une *racine* commune. Il faut aussi que la note ait de la tournure, qu'elle soit disposée exactement ainsi : le mot principal dans la marge, les autres plus loin à droite, les sens numérotés... Il faut qu'elle soit séparée de la suivante au moins par une ligne. Les peintres disent de ces choses présentées avec goût qu' « elles ont de l'œil ». Nous devons pouvoir vous faire ce compliment sur votre cahier; tâchez que vos notes « sautent aux yeux ». De cette manière, vous serez sûrs de les voir... et de les retenir.

2e phrase.

Explication.

Bl. — *Deinde*, ensuite —
subduxerat....
— « Il avait soustrait. »
Bl. — ... *subduxerat*, il avait soustrait —
e cælo, au ciel —
scintillam, une étincelle —
ignis divini, du feu divin —
qua...
— « Avec laquelle »... Encore un pronom!
Bl. — ... *qua*, avec laquelle —
animavit, il anima —
hæc...
— « Ces ».... Nous allons apprendre dans quelque jours cet adjectif démonstratifs.
Bl. —... *hæc corpora*, ces corps —
inertia, inertes.

Indications.

— Qui ne connaissait pas *deinde*?

[La grande majorité lèvent la main.]

— Écrivez donc : « deinde, ensuite »... Qu'est-ce que *subduco*, O.?

O. — Un verbe composé de *sub* et de *duco*.

— Où l'écrivez-vous dans le cahier alphabétique?

O. — Je le noterai à la lettre D.

— Oui, vous écrirez *duco* au D, et à la ligne d'en dessous un peu à droite, *subduco*, *xi*, *ctum*, *ere*, soustraire. Écrivez à l'S *scintilla*, étincelle. — Écrivez encore, mais seulement sur le cahier d'exercices et de notes : *qua*, avec laquelle — et *hæc*, ces... Qui déclinera *corpus*? X., récitez.

X. (un des derniers). — *Corpus*, *corporis*, *corpori*, *corpus*, *corpore*, *corpora*, *corporium*...

Tous. — Oh !

— Notez, sur le cahier d'exercices seulement, que nous aurons à réciter dix fois à la prochaine classe la déclinaison de *corpus*. Nous donnerons à X. un tour de faveur. — Notez, de même, *iners*, *inertis*, dont je demanderai également la déclinaison.

3e phrase.

Explication correcte, par le troisième de la classe.

Indications :

On note pour le cahier alphabétique : *solum*, seulement, et *non solum*, non seulement, en les rattachant à *solus*, seul. On note : *sed etiam*, mais encore, à côté de *sed*, mais — *mortalis*, *e*, mortel... (avec promesse d'interrogation sur *fortis*, *e*, à tous les cas).

4e et 5e phrases.

Elles nous gênent par l'emploi prématuré de *docet* avec ses deux accusatifs et de *tulit*, verbe irrégulier. — Nous sommes heureux, au contraire de rencontrer le mot *varias*, parce que les élèves ont récemment employé dans un thème le mot *variatas*. La note suivante est rédigée au tableau :

Varius, *a*, *um*, varié.
Ne pas confondre avec *variatus*, *a*, *um*, mélangé.
— *Variæ herbæ*, des herbes variées (dans la prairie).
— *Variatæ herbæ*, des herbes mélangées (par l'herboriste) : la tisane des quatre fleurs par exemple.

Et la cloche nous évita de conclure, pour cette fois.

EXPLICATION DU TEXTE

I. — *Leçon sur les mots de l'explication.*

1. **Interrogatoire de l'élève B.**

— Que veut dire *fingo*?
B. — Façonner.
— Les temps primitifs?
B. — *Fingo, is, finxi, fictum, fingere.*
— Comment dit-on « l'homme (en général) »?
B. — *Homo, inis.*
— Et l'homme, par opposition à la femme?
B. — *Vir, i.*
— Autre sens?
B. — Héros.
— Comment traduisez-vous « ensuite »?
B. — *Deinde.*
NOTE : 6.

2. **Interrogatoire de l'élève M.**

Porte sur *solum, enseigner, varius, mais* (*sed* et *at*).
Pas d'erreur. — NOTE : 6.

3. **Interrogatoire de l'élève Y.**

— Façonner?
Y. — *Fingo, is, finxi, fictum, fincere.*
— Faute.
Y. (après hésitation). — ... *fingere.*
— Comment dites-vous *faire*?
Y. — *Facio, is, faci, fictum...*
D'autres relèvent la double faute, mais mollement.
— Vous avez vu ce verbe plusieurs fois?
PLUSIEURS. — Oui, oui...
— En effet; mais, en somme, ils ne l'ont pas encore retenu. [A l'élève Y.] Avez-vous un cahier alphabétique?
— Non, monsieur.
— Vous avez usé de la liberté que je vous laisse! Je n'en suis que plus libre, moi, pour vous faire remarquer l'utilité de notre nouveau système. Nous ne voulons

pas vous l'imposer, justement pour que vous vous laissiez convaincre par les faits. En voilà un. Remarquez-le. Ceux qui ont un cahier [1] vont écrire les temps de *facio*; quand ils constateront de nouveau leur ignorance, ils répéteront dix fois les formes de *facio*; et ils seront bien près de les savoir... pour toujours. Tandis que pour vous, ce sera toujours à recommencer.

Questions sur *mors*, *mortuus*. Réponse satisfaisante.

Note : 4.

II. — *Contrôle de la préparation.*

1. **Explication.**

Y. (l'élève qui n'a pas su l'infinitif de *fingo*). — *Titan Prometheus*, Titan Prométhée.

— Honteux. Un autre... Z.

Z. — *Finxerat*, avait façonné —

quasdam statuas, une certaine statue.

— Taisez-vous... Ces deux élèves sont de ceux qui sont arrivés en Sixième tout à fait ignorants de l'analyse française... A vous M. (le huitième de la classe).

M. — *Quasdam statuas*, certaines statues —

hominum, d'hommes...

... etc.

et il continue sans broncher jusqu'à la fin de la 5e phrase.

= Décidément, ce sont toujours les mêmes qui se font tuer!

— Oui, les bons élèves sont heureusement aussi incorrigibles, dans leur genre, que les autres.

= Il y en aura toujours que nos méthodes ne convertiront pas.

— Je le crains, surtout tant qu'on les admettra en Sixième dans l'état où ils se présentent. Enfin, si insupportable que soit la gêne causée par un pareil poids mort, il faut tâcher de faire marcher les autres, les bons! Passons avec ceux-là au concours, un *concours d'honneur* encore, en l'honneur, cette fois, de M. B., puisqu'il ne reviendra plus nous voir qu'après Pâques!...

1. *Douze* élèves.

2. **Concours.**

Le concours se fait exactement de la même manière que pour la version latine.

Les huit premiers ne commettent pas la moindre erreur, mais l'un d'eux, qui se permet de souffler son voisin, est sévèrement rayé.

Neuf élèves tombent au premier tour.

J'écoutais cependant cette simple harmonie!

... Simple comme le fonctionnement normal d'une machine parfaitement montée! On avait le sentiment qu'elle marchait toute seule, sans la moindre impulsion venue du professeur, et parce que chacun avait un intérêt pressant à bien répondre, à contrôler son voisin, à ne pas tricher ni laisser tricher, à compter les succès et les échecs. Mais nous n'aurions pas été en présence d'élèves de Sixième si le moindre incident n'avait amené quelques émotions. Ces enfants frappent par leur spontanéité charmante; un rien les amuse ou les décourage. Comme on passait automatiquement le tour du douzième, mon collègue me poussa du coude : « Regardez celui-là, il pleure! »

= Pas possible!

— Venez donc ici, P... Qu'est-ce que vous avez? C'est parce que vous êtes « tombé » que vous pleurez?

— Oui, monsieur!

— Réservez vos chagrins pour des occasions plus sérieuses. Une autre fois, vous ne serez pas si étourdi.

= Pourquoi êtes-vous tombé, mon enfant?

— J'ai dit « *cælo*, datif » pour « ablatif »!

= Je remarque, en effet, que c'est la faute la plus fréquente; on dit étourdiment : *accusatif singulier* pour *accusatif pluriel*, *nominatif* pour *accusatif*, *génitif* pour *ablatif*... Chose curieuse, vous savez très bien ce qu'il faut dire; mais vous manquez de sang-froid, de sûreté... C'est justement pour fortifier ainsi votre caractère, en même temps que pour exercer votre intelligence, que l'on tâche de vous entraîner ainsi.

— Continuez, D.

D. — *animavit*... [Silence prolongé!]... 3e personne du singulier...

— C'est trop long. Si vous attendez trop longtemps, je vous ferai rayer. Il faut vous habituer à avoir de la présence d'esprit, à vous posséder...

Puis l'exercice reprend, sans autre incident que quelques « chutes ». Les réponses se succèdent si vite que seuls les trois élèves chargés de marquer les coups les remarquent exactement.

A la fin du second tour, douze élèves sont tombés.

C. commence le 3e tour avec l'explication de la phrase entière.

— Il n'a pas de chance... Je vous présente un élève faible qui est en progrès. Au début des concours, il tombait à la première épreuve. Maintenant on le voit encore debout au 3e, même au 4e tour! Mais aujourd'hui...

C. (essaie) — *Itaque Titanem.* C'est pourquoi que Titan...

[Rires.]

— Enfin, il est resté debout jusqu'au 3e tour. A un autre.

T. — Je ne peux pas expliquer la phrase...

— On voit que nous sommes aux derniers bancs... Comment, vous vous rendez sans combat?

[Nouveaux rires.]

T. prend son livre.

— C'est cela. C'est plus brave!

T. — *Prostravit*, renversa —

ictu fulminis...?

— Rayez. Un autre.

A. (3e avant-dernier) — ...?

— Encore un qui se rend... Vous savez que M. B. prend des notes, pour son livre!

A. — Je ne voudrais pas...

— Soyez tranquille! Je note : capitulation de A., mais sans mettre le nom. On croira qu'il s'agit d'Andrinople...

Le 4e tour commence avec le premier, qui enlève en un tour de main la position et fait disparaître la phrase obstacle. Ses

camarades n'auront ensuite qu'à analyser chaque terme.

— En voilà un qui boit l'obstacle!

— C'est un champion, un véritable *vir*, un héros! Et puis, comme tous les héros, non seulement il passe lui-même, mais il permet à dix autres de passer après lui...

Vives réclamations : — Bl., Bar. et H. auraient aussi bien expliqué toute la phrase.

— C'est juste. Mais X., ou Y., ou Z.?

— Non, non...

— Vous le voyez bien, que toute réunion d'hommes a besoin de héros!

A la fin du 6e tour, six élèves restant debout, la lutte menaçait de se prolonger jusqu'à la nuit tombante. On décida de donner six exemptions de deux heures, sans autre épreuve éliminatoire. Et le combat cessa, malgré la survivance de ces trop nombreux combattants[1].

La classe de contrôle était terminée.

Terminé aussi, mon rapide séjour... Il est bien clair que si nous voulions donner un tableau complet de la classe de Sixième, c'est jusqu'à la fin de l'année qu'il faudrait prolonger la série des comptes rendus. Mais nous n'avons pas cette prétention. Nous avons voulu simplement définir « sur le terrain » nos procédés, les montrer « en action », compris et appliqués par une classe. Au lecteur de poursuivre pour son compte l'expérience... Il sait tout ce qu'il faut savoir, et le reste dépend de lui.

RETOUR AU THÈME LATIN

Il eût été bien utile, cependant, que je pusse revenir après Pâques, comme nous en étions convenus, pour traiter au moment le plus convenable la question si importante du *thème d'application*. Malheureusement, les circonstances obligèrent l'administration à nous enlever M. Weil pour remplir une place vacante au lycée Janson-de-Sailly. Nous eûmes bien la pensée de terminer notre expérience sur ce

1. M. Weil regrettait que les textes se fussent trouvés si faciles. Les *concours* deviennent d'autant plus amusants que les obstacles

nouveau terrain, mais mon collègue vit bien vite que ce n'était pas possible[1]. Je me contenterai donc de rappeler notre principe et de conseiller deux procédés.

Notre principe reste celui que nous avons établi dans les exercices. Le thème écrit est un exercice d'application et de contrôle, non d'acquisition. Il doit porter sur des mots et des exemples vingt fois répétés par les élèves et devenus pour eux presque aussi familiers que des mots ou des exemples français. La confection d'un thème ne doit pas occuper l'élève plus de vingt ou vingt-cinq minutes, et la correction parfaite est de rigueur. Sinon, l'exercice n'est pas seulement inutile, il devient nuisible de toutes manières.

Dès lors, si l'on veut (comme je le crois désirable) rattacher les thèmes à la lecture de l'*Epitome*, deux moyens peuvent être employés :

sont plus sérieux, et la seconde moitié de la Sixième leur est plus favorable encore que la première.

1. En revanche, il me communiquait sur sa nouvelle classe quelques renseignements de nature à compléter les précédents chapitres : « Le concours, me disait-il, a bien réussi auprès des petits Parisiens. Ils le réclament comme une récompense! L'un d'eux, malade et retenu à la maison, m'a fait demander par sa mère de ne pas le considérer comme « tombé » avant son retour. Les parents, d'autre part, ne pleurent pas la suppression des analyses écrites et voient d'un œil favorable nos exercices oraux, qui assurent leur tranquillité par l'amusement des enfants. Un père de famille va même jusqu'à charger l'analyse écrite de tous les méfaits du monde. « Dégoût du travail », « horreur de la classe », « paresse et négligence », il n'est pas de défauts dont il ne rende responsable cet exercice suranné... Sa sévérité l'emporte sur la vôtre. Et pourtant!...

.... Vous pourrez aussi noter pour vos futurs lecteurs un petit procédé qui nous réussit. Dans ce lycée qui se signala jadis le premier pour les exercices physiques, nous avons emprunté un usage aux règlements sportifs. Nous avons, depuis tantôt un mois, un « chronométreur officiel »! Tout élève qui laisse s'écouler un quart de minute avant de répondre à une question est éliminé du concours; il « tombe »! Les réponses deviennent ainsi rapides et précises. Je vous assure que cela stimule et débrouille les plus patauds...

Un des symptômes les plus significatifs relevés par les parents est la quantité de détails que leur donnent les enfants sur la classe; ils en étourdissent leurs familles, et ne tarissent pas sur les péripéties et les triomphes du « concours »... »

1° Le vieux *thème d'imitation*, excellent, à condition que le professeur en compose le texte lui-même, avec les mots et les tournures qu'il sait parfaitement connus de ses élèves ;

2° Un procédé plus simple encore, de nature à fixer ces mots et ces tournures dans la mémoire :

Les élèves, après chacune de nos explications, écrivent la traduction sur leur cahier d'exercices et de notes. A la classe suivante, le professeur relit encore une fois, très lentement, le latin, et les élèves doivent ensuite le répéter l'après leur propre traduction.

Cet exercice tiendrait peut-être lieu avantageusement des leçons de textes.

La leçon de mémoire proprement dite consistant désormais dans la récitation du *cahier de mots et d'expressions*, la *leçon de textes* pourrait devenir un *exercice de thème oral*. Elle présenterait, sous cette forme, l'avantage d'obliger l'élève à rapprocher constamment l'expression latine de l'expression française correspondante. Quel est l'élève, même excellent, qui serait capable de traduire à l'improviste (j'entends de *bien* traduire) les centaines de lignes latines qu'il vient de débiter pour une composition de récitation? Pas un, très probablement, ne satisferait à cette épreuve. Or c'est là ce que nous devons chercher : étant donnée une *expression étrangère*, en découvrir *l'équivalent* dans notre langue maternelle avec rapidité, avec sûreté... Rien ne romprait mieux à cette gymnastique (pour employer exceptionnellement un mot dont on a trop abusé) que la traduction ainsi préparée.

Ces deux points sont assez importants pour que nous y revenions. N'ayant pu les traiter en Sixième, nous les reprendrons à propos de l'enseignement moyen. Le moment est venu de quitter l'enseignement élémentaire.

DEUXIÈME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT MOYEN

LA CINQUIÈME ET LA QUATRIÈME

DIFFÉRENCE ENTRE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET L'ENSEIGNEMENT MOYEN

Nous voici arrivés au moment critique des études latines, celui où l'enfant passe de Sixième en Cinquième, c'est-à-dire d'une classe où il n'avait à retenir que des mots très simples et des règles élémentaires, à une classe où le travail devient beaucoup plus compliqué. Actuellement, il y a presque un fossé entre les deux vocabulaires, entre les deux grammaires, entre les deux auteurs qui lui sont proposés; quand il quitte l'*Epitome* pour commencer le *De Viris*, on peut dire qu'il passe de la première à la troisième vitesse, sinon à la quatrième, à peu près sans transition; un monde différent va s'ouvrir à lui, un autre latin, le vrai, se révèle à son inexpérience, et l'on ne doit pas le lui dérober plus longtemps. Si imparfait que soit, en effet, notre *Epitome*, il a pourtant (au moins dans l'édition que notre lycée a sagement choisie) le mérite de nous fournir du latin calqué sur le français. Certes, ce n'est pas un latin barbare; mais l'humaniste qui en a rédigé le texte a su ne pas perdre de vue la nécessité qui s'impose dans un livre élémentaire : choisir des

expressions tellement communes aux deux langues que l'enfant n'ait qu'à mettre un mot français sous le mot latin pour obtenir une traduction satisfaisante. Or ces expressions sont peu nombreuses; les soixante-dix chapitres du petit *Epitome* en épuisent la série, et Lhomond aurait dû renoncer à écrire son *De Viris* s'il lui avait fallu s'astreindre à un pareil exercice. Aussi a-t-il laissé au texte de Tite-Live, tout en le simplifiant, la couleur latine; il n'a pas pensé en français pour écrire en latin; il s'est servi d'expressions qui, par le seul fait qu'elles sont latines, diffèrent essentiellement des nôtres et ne peuvent être rendues que par des équivalents. Là est la différence profonde qui sépare l'enseignement moyen, dont le *De Viris* est le premier livre, de l'enseignement élémentaire, qui se borne et doit se borner au plus facile, au plus simple, au plus « français » des *Epitomes*. Si nous étions plus convaincus de cette différence entre les deux périodes, peut-être veillerait-on avec plus de sollicitude sur la transition de l'une à l'autre; et nous ne verrions pas se briser l'élan de nos élèves à l'instant où ils devraient faire un progrès décisif. Aussi est-il nécessaire de définir avec soin les procédés de la Cinquième, comparés à ceux de la classe précédente.

Le professeur de Sixième, qui s'adressait à de très jeunes débutants, ne pouvait songer à leur dire dès le premier jour : « Les différences entre deux langues, quelles qu'elles soient, sont énormes; il n'y a pas deux peuples, encore moins deux races semblables, et toute langue est l'image de la race qui l'a créée. Même entre le latin et le français, par le seul fait qu'il s'est écoulé tant de siècles et que l'élément celtique, l'élément germanique se sont mélangés à l'élément latin sur un sol qui n'était plus celui de l'Italie, les différences l'emportent sur les ressemblances. Vous devez partir de cette constatation si vous voulez traduire une pensée latine par une pensée française! » — Le professeur de Sixième s'attachait, au contraire, à rendre sensibles les ressemblances; et voilà pourquoi plus d'une fois, mon collègue dut calmer mon ardeur ambitieuse, quand je voulais, soit dans la constitution de

familles de mots, soit dans l'étude de la filiation des sens, soit dans le tableau de syntaxe, donner aux élèves des connaissances qu'il jugeait prématurées. Mieux vaut montrer un peu de timidité dans les débuts que de mettre au « vrai latin » des enfants qui ne savent pas encore d'une manière imperturbable les formes de la déclinaison et de la conjugaison, avec les règles d'accord et les parties élémentaires de la syntaxe de complément.

Il n'en est pas moins vrai que le moment arrive, au plus tard avec le début de la seconde année, où il faut franchir le pas décisif, insister sur les différences entre le génie des deux langues, et montrer en quoi une *expression latine*, une *tournure latine* s'éloignent d'une expression et d'une tournure françaises. Certes le professeur de Sixième n'a garde de négliger, toutes les fois qu'elles se présentent, les occasions de préparer les élèves à cette révélation; on a vu la série de réponses heureuses des pages 76 et 77, où les meilleurs se rendaient déjà parfaitement compte de certaines différences entre les tournures. Mais ces occasions restaient, devaient rester relativement rares, tandis que, désormais, avec le *De Viris*, elles deviennent la substance même de l'enseignement moyen. « Vous êtes de jeunes Français, dit un professeur de langues vivantes à ses grands débutants [1], dans son « Introduction à l'étude de l'anglais »; vous pensez en français; les phrases s'organisent dans votre esprit selon les lois françaises. J'ai pour mission de vous mettre en garde contre la tendance, — trop naturelle, — à introduire ce tour d'esprit français qui est le vôtre dans la formation de phrases étrangères; j'ai, en d'autres termes, à vous faire sentir l'opposition du génie de la langue dont vous commencez l'apprentissage et du génie de votre langue maternelle. » — Voilà ce que nous devons, nous aussi, faire comprendre aux jeunes latinistes. Seulement, comme nous avons affaire à des enfants, nous ne pouvons pas y arriver par un exposé sommaire, si pratique

1. H. VESLOT, professeur au lycée Hoche, *Leçons préliminaires d'anglais* (à l'usage des débutants adultes), p. 22 (Larousse, 1913).

et si plein d'exemples qu'on le suppose. C'est dans les moindres détails de la traduction quotidienne qu'il nous faudra, fidèles à ce principe fondamental, le faire pénétrer peu à peu dans les jeunes têtes : « La connaissance d'une langue, devrons-nous leur répéter sans relâche, commence avec celle des *idiotismes*, et l'art de traduire, en même temps que l'art de comprendre, consiste à trouver pour un idiotisme latin celui qui lui correspond en français ; il en est souvent très éloigné d'apparence, il est néanmoins la seule expression capable de rendre en langage moderne la pensée antique et de faire parler un ancien comme il s'exprimerait aujourd'hui. Cette science difficile, qui ne s'apprend que par des milliers d'observations bien faites, va trouver dans nos *cahiers de vocabulaire et de syntaxe* les auxiliaires qui paraissent lui manquer aujourd'hui. Grâce à ces instruments de travail, que nous allons constituer d'une manière définitive, chaque expression, chaque tournure viendra montrer à sa place, l'*équivalence des idiotismes* en latin et en français ; le jour où l'élève aura bien compris cette vérité, le jour où elle sera devenue pour lui, à l'aide de nombreux exemples bien classés et retenus, un instinct plus fort que la réflexion, ce jour-là seulement il aura quelque chance de savoir un peu de latin.

I. — LES INSTRUMENTS DE TRAVAIL

1. LE CAHIER DE MOTS ET D'EXPRESSIONS

Le *cahier de vocabulaire*[1] que les élèves ont fabriqué en Sixième n'était qu'un cahier d'essai. Nous les en avons

1. Il est bien entendu que les *tableaux relatifs aux déclinaisons et aux conjugaisons* ne seront pas abandonnés. Riemann nous disait, à l'École Normale, avec sa simplicité de savant candide : « Je repasse tous les six mois la morphologie grecque. » Ce que Riemann repassait tous les six mois, c'est tous les quinze jours au moins que nos élèves doivent le revoir ! Il faut fixer chaque quinzaine un jour où la leçon soit une *leçon de formes*. On aura noté, pendant les deux semaines, au fur et à mesure des fautes commises, les parties sur lesquelles devra porter cette revision périodique.

prévenus. Assez mince (50 pages), destiné à ne contenir que des mots simples et des familles rudimentaires, il doit être remplacé dès le premier jour de la Cinquième par un cahier plus épais (180 ou 200 pages), bien cartonné, assez gros et assez solide pour accompagner son jeune propriétaire jusqu'à la fin des études. L'enfant pourra, à son gré, le fabriquer lui-même ou en confier la confection à un libraire, en ayant soin, dans les deux cas, d'établir entre les pages la proportion adoptée pour le cahier de Sixième (v. p. 73, note 1). Nous ne pouvons trop recommander aux parents de veiller, dès le premier jour, à ce que ce répertoire soit un modèle de propreté. Si l'élève ne prend pas l'habitude du soin, son répertoire deviendra au bout d'un ou deux ans une chose sans nom dont la vue seule le dégoûtera d'y recourir. Rien ne nous engage mieux, au contraire, à compléter un tel recueil que d'y reconnaître l'image de notre caractère, d'y trouver la preuve matérielle de l'ordre et de la clarté qu'une bonne éducation a su donner à notre esprit. On verra, dans cette pensée, mon collègue de Cinquième[1]... Mais n'anticipons pas; contentons-nous de rappeler ici, avant de montrer une classe à l'œuvre, les règles générales que l'élève doit avoir constamment présentes à la mémoire.

Les deux premières ont été déjà données en Sixième :

1re RÈGLE : Il ne faut pas écrire un mot dans un devoir sans l'avoir au préalable appris par cœur.

2e RÈGLE : Il ne faut pas noter les mots au hasard, mais par familles, en rattachant au sens primitif la série des sens dérivés.

La troisième seule est nouvelle :

3e RÈGLE : Il faut souvent ajouter à ces mots les *expressions*, les *groupes de mots* dans lesquels on les a remarqués, avec les *expressions correspondantes* en français.

Nous ne voulons pas, sans doute, revenir à l'ancien

1. Voir p. 51.

« cahier d'expressions », sous la forme où le recommandaient les professeurs de rhétorique vers 1840. Ce cahier avait deux défauts : d'abord, il était un modèle de désordre, les expressions s'y trouvant notées au jour le jour, sans aucun souci de rapprocher les tournures ou les termes analogues ; de plus, il avait pour but uniquement de fournir, en vue des discours et des dissertations, des expressions latines dont nul ne se souciait de retenir en même temps l'équivalent français. Or, s'il est une chose à laquelle nous tenions, c'est, après l'ordre méthodique, la comparaison continuelle entre les deux langues et *la recherche des expressions équivalentes.*

Ce travail est si important que nous devons faire infraction ici (et ailleurs dans des cas semblables) à la règle que nous nous sommes imposée, de ne pas recommander un livre aux dépens des autres. Le lecteur fera bien de s'inspirer dans cet ordre d'idées d'une petite brochure très originale publiée par MM. Crouzet et Berthet sous ce titre : *Méthodes solidaires de Version latine et de Thème latin*[1].

On trouvera aussi dans la grammaire de Riemann et Gœlzer[2] et dans celle de Brelet[3] des listes analogues, fort bien traduites. Il n'est pas enfin jusqu'au bon Lhomond qui n'ait assez bien indiqué, dès 1779, cette partie de la grammaire. Il énumère et traduit un certain nombre d'expressions intéressantes dans sa 3e partie, celle qu'il appelle la « Méthode » en la distinguant de la seconde, qualifiée de « Syntaxe » proprement dite.

Les règles qui guident dans l'étude du latin, déclare-t-il, sont de deux espèces. Les premières conviennent à cette langue considérée en elle-même et sans aucun rapport à

1. Paris, Didier ; Toulouse, Privat.

Voir surtout l'étude du substantif, de l'adjectif, du pronom, du verbe et de l'adverbe, et les quatre divisions adoptées sur chaque point :

Le latin est	*pauvre*,	le français est	*riche* ;
—	*concret*,	—	*abstrait* ;
—	*synthétique*,	—	*analytique* ;
—	*périodique*,	—	*coupé*.

2. *Latinismes et Gallicismes*, p. 53, 72, 116, 209 et 231.

3. *Gallicismes*, p. 446-456.

toute autre langue; telles sont celles que Cicéron eût données à son fils. Il ne lui aurait parlé que de la phrase latine, et nullement des locutions françaises, qui n'existaient pas alors. Cette première espèce de règles est l'objet de ce qu'on appelle *Syntaxe latine*, qui doit contenir les règles de la langue latine, abstraction faite de toute autre langue. — Mais il y a des règles d'une autre espèce à apprendre. Elles sont fondées sur la différence que l'on remarque entre le latin et une autre langue à laquelle on le compare, le français par exemple... Ces dernières règles sont la matière de ce qu'on appelle *Méthode latine, qui ne doit être qu'un recueil des principales différences qui se trouvent entre ces deux langues.* — Il suit de là que la Syntaxe latine doit être la même en tous pays, au lieu que la Méthode latine est différente en différents pays, où l'on parle un idiome particulier. La Méthode latine, en France, doit contenir les différences que l'on remarque entre le français et le latin; en Allemagne, la Méthode latine indiquerait celles qui se trouvent entre le latin et l'allemand, etc. [1]

Nous avons vu, p. 97, cet *etc.* expliqué pour l'anglais par M. Veslot, dans des termes qui rappellent étrangement ceux du vieux grammairien. La simplicité du bon Lhomond ne l'empêchait pas en effet de voir les choses avec autant de profondeur que d'exactitude; et il est impossible de mieux définir ce que nous appelons *la recherche des équivalents*. Là se trouve, avec le classement des familles de mots par l'étymologie, l'intérêt du cahier de vocabulaire; il est l'instrument de choix qui facilitera cette comparaison féconde entre le génie des deux langues avec laquelle commence, dès la lecture du *De Viris*, l'éducation littéraire.

2. LE CAHIER DE SYNTAXE

Telle sera également l'utilité du *cahier de syntaxe*. Lhomond sent bien, en effet, que sa distinction, très juste en elle-même, entre les deux manières de considérer l'étude d'une langue, ne devrait pas entraîner une division radicale entre la syntaxe et l'art de traduire les gallicismes. En

1. LHOMOND, *Éléments de la grammaire latine*. Préface.

réalité, la même tournure, la même expression donnent lieu tantôt à des remarques de pure logique, lorsqu'on les considère dans la langue étrangère, tantôt à des comparaisons qui relèvent plutôt du goût lorsqu'on les rapproche des tournures et des expressions françaises. Lhomond l'avoue, non sans embarras : « En suivant cet ordre, les gallicismes ne devraient pas être placés dans la Syntaxe (il a le bon sens d'y laisser tout de même les principaux d'entre eux); mais, comme il arrive souvent qu'ils ont un rapport marqué avec certaines règles de la syntaxe (je le crois bien!), j'en ai rapproché quelques-unes de ces règles, pour mieux faire sentir le rapport. En général, j'ai cherché l'ordre et la clarté, mais j'ai cru qu'au besoin je devais préférer la clarté à l'ordre : c'est la raison de quelques déplacements qu'on pourra remarquer. » Combien il lui eût été facile d'éviter ces « déplacements » artificiels, s'il était resté fidèle jusqu'au bout à sa première définition, s'il s'était contenté de distinguer entre l'*art d'analyser* et l'*art de traduire*!

Nous qui considérons toutes les expressions sous les deux aspects, nous avons déjà consacré le cahier de vocabulaire à la fois à l'*étude du latin pris en lui-même* (étymologie et groupement des mots) et à celle du *latin comparé avec le français* (recherche des équivalents dans la traduction). Nous procéderons de même pour un certain nombre de mots et de tournures plus caractéristiques que les autres et que la tradition a groupés d'une manière plus ou moins heureuse dans les livres de grammaire. Il faut, à partir de la Cinquième, transformer le tableau élémentaire de syntaxe en un *recueil de syntaxe*... « Encore un recueil, dira-t-on, encore de l'écriture, quand on a des livres! » Et l'on répétera, en la modifiant, l'observation du petit élève de Sixième[1] qui nous interrompit avec tant de franchise : « C'est une simple grammaire que vous nous obligez à récrire! » — A quoi nous répondrons, tout comme au jeune N. : « Non, ce n'est pas *une* grammaire, une gram-

1. Voir p. 54.

maire quelconque, que nous voulons constituer. C'est *votre* grammaire, la grammaire de l'élève N., qui ne sera pas absolument celle de son voisin M. ou de son voisin D., parce qu'il y aura mis quelque chose de lui-même, de l'ordre, de la clarté, du goût, à sa manière, qui n'est pas et ne peut pas être tout à fait celle des autres... Jamais un livre, même si vous le relisez sans cesse, ne vous tiendra lieu d'un recueil composé avec amour, peu à peu, par vous-même! » — « On ne saurait trop insister, me répétait à ce sujet mon collègue de Quatrième, sur la nécessité de faire fabriquer à l'élève ses instruments de travail. Les programmes de 1902 souhaitent, je crois, que pour la physique et la chimie les instruments soient construits, au moins en partie, par les élèves eux-mêmes, et il y a longtemps que certaines maisons allemandes fournissent à bon compte les matériaux de ce travail d'assemblage. Nos physiciens partent de cette idée très juste, que le meilleur moyen de bien connaître et d'avoir en main ses outils est, quand la chose est possible, de les façonner soi-même. Sans abuser de l'écriture, nous devons inviter les élèves à faire de leurs mains leur grammaire, afin d'y mettre quelque chose de leur personne et d'y retrouver, avec leurs souvenirs, l'image de leur propre esprit. »

On peut concevoir deux manières de réaliser cette idée et donner au recueil de syntaxe deux formes différentes. Il faut choisir entre une *série de tableaux* ou un *simple cahier*. Le premier système eut longtemps mes préférences; et ce n'est qu'après des années d'expérience que, sans y renoncer complètement, je me suis rallié au second, adopté par M. Géant.

I. — Le système des tableaux est, au premier abord, assez séduisant. Lorsque, en 1899, je l'avais vu recommander pour les *déclinaisons* et *conjugaisons* par MM. Demolins et Olivier Benoist, il m'avait semblé que la *syntaxe* se trouverait également simplifiée par ce procédé. Nous nous servions justement alors d'une grammaire dont le plan se prêtait bien à l'essai d'une pareille méthode; riche

de remarques et d'exemples, elle ne pouvait que gagner à être ainsi résumée, et l'auteur lui-même[1] venait de présenter au public un *recueil d'exemples* très suggestifs : la syntaxe latine et la syntaxe grecque y tenaient en 92 pages, l'une à gauche sur les pages paires, l'autre à droite sur les pages impaires... Le travail était tout préparé. Je me procurai donc de grands cartons (1,20 × 0,90) sur lesquels je reportai en grosses lettres les exemples de M. Brelet. La syntaxe tenait ainsi tout entière sur *huit doubles tableaux* :

I et II (4 cartons) : Étude de la proposition.
III et IV : Propositions subordonnées complétives.
V, VI, VII et VIII : Propositions subordonnées circonstancielles.

Ces tableaux restèrent exposés pendant quelques mois dans ma classe de Troisième, facilitant la revision de la grammaire et permettant de se reporter, au cours des explications de textes, aux exemples de la syntaxe, et nous en fûmes alors assez satisfaits. J'ai reconnu depuis qu'ils auraient besoin, pour rendre de vrais services, d'être extrêmement simplifiés. Le tableau ne convient que pour représenter de grands ensembles. Dès qu'on entre dans les détails, il est à la fois trop long et trop court. On se voit obligé d'omettre des parties importantes, et il reste encore trop de choses, malgré ces éliminations, pour que l'œil distingue du premier coup ce qu'il faut d'abord retenir. Aussi avais-je préféré, depuis dix ans, dicter à mes élèves, sur leur cahier de latin, les parties essentielles de mes tableaux muraux, remettant à une année de loisir le soin de les refondre en les abrégeant.

II. — M. Géant avait, de son côté, dès le début, adopté le système du cahier, comme offrant un double avantage :

1. Il permet, d'abord, d'être à la fois clair et complet dans la *partie consacrée aux exemples de la grammaire.*

1. M. Brelet, professeur de Quatrième au lycée Janson-de-Sailly : *Grammaire latine — Tableau des exemples des grammaires latine et grecque*, 1898 (Masson).

ur toutes les pages paires, à gauche, sont portées succes-
vement les différentes parties de la syntaxe, réduites
autant de petits plans très nets, qui rendent sensible
ıx yeux la logique grammaticale. Ceci est la partie fixe,
ımuable du cahier, le minimum indispensable que l'élève
oit savoir d'une manière imperturbable. Deux fois par
maine en Cinquième et en Quatrième, une fois en Troi-
ème, en Seconde et en Première, la leçon du jour doit
nsister dans la récitation d'une ou plusieurs de ces pages...
ai fait l'expérience ces années dernières dans des classes
Seconde et de Première : la grande majorité des élèves
rivaient à savoir en trois mois, très convenablement, les
incipaux exemples de la syntaxe. Dans l'interrogation
rite qui terminait le premier trimestre, je demandais
variablement qu'on reproduisît par cœur :

1° *Un chapitre entier* (par exemple, les propositions
finitives);

2° *Deux demi-chapitres* (par exemple, l'emploi des con-
ıctions dans l'interrogation indirecte — ou les divers
ıploïs de la conjonction *cum* dans les circonstancielles de
mps);

3° La traduction de *dix exemples* dont je donnais le fran-
is.

Les premières copies étaient à peu près sans fautes, et
uvent la 10e, la 15e même ne présentait pas plus de trois
quatre erreurs... Ce succès ne nous empêchait pas de
olonger le traitement héroïque, et de réciter au moins
ux fois encore la série de nos exemples dans le cours du
cond trimestre. — Aussi plus d'un de ces élèves, sans être
venu certes un latiniste, a obtenu un 15 ou un 16 à l'exa-
en oral du baccalauréat parce qu'il avait bien défini, à
opos d'un texte, le sens de *quod*, « ce fait que », ou de *ut*,
supposer que »... Ces connaissances, malheureusement
p récentes et trop superficielles pour que mes tardifs
ophytes en recueillissent un réel profit dans les versions
ines, s'étaient gravées dans leur mémoire avec la plus
nde facilité. Il n'est guère de professeur de Première qui
it fait avec le même succès des tentatives analogues, et

le lecteur n'aura pas besoin d'en interroger beaucoup pour s'assurer que la récitation assidue de ces exemples bien classés est le seul moyen de relever quelque peu les candidats compromis... A plus forte raison un pareil régime imposé avec fermeté, avec persévérance depuis la Cinquième donnerait-il aux études latines une suite, une solidité qui leur font actuellement défaut. Il faut « rabâcher » la syntaxe comme les formes, et ce n'est peut-être qu'à la trentième ou quarantième récitation que l'on possédera comme il convient ces connaissances indispensables.

2. Apprendre et retenir les exemples-types de la syntaxe ne constitue pourtant que la moitié du travail : il faut encore savoir appliquer la grammaire, *reconnaître dans les textes les tours de phrases analogues aux paradigmes*, bref passer de la théorie à la pratique par la lecture des auteurs. Là est le côté le plus original de l'expérience tentée par M. Géant, celui qui lui appartient en propre. Les exemples de la grammaire n'occupent que les pages paires de son cahier : les pages impaires, à droite, sont restées blanches. Dès lors, à mesure que ses élèves rencontrent au cours des explications, des phrases intéressantes, des tournures propres à confirmer ou à compléter les exemples traditionnels, il n'ont plus qu'à les noter, à les « collectionner » en face des paradigmes. « Les enfants, me disait mon collègue, aiment tous les genres de collections : plantes, timbres, cartes postales, tout leur est bon pour coller, aligner, classer... Un peu plus tard, chez les jeunes filles ce goût se traduit sous la forme des *albums* redoutables où elles collectionnent sans pitié les écritures, les signatures et les pensées de leurs amis et connaissances... Eh bien, j'ai constaté nombre de fois que notre cahier de syntaxe leur procure, jusqu'à un certain point (il ne faut rien exagérer), le même genre de satisfaction. Seulement, au lieu de recueillir par une savante persécution les réflexions plus ou moins plates de nos contemporains, nous allons quêtant de-ci de-là dans les livres, à la Montaigne, les jugements de Jules César, de Virgile et de Tite-Live, et nous

s transcrivons nous-mêmes sous leur dictée; c'est, pour ettre au ton du jour le mot célèbre de Pascal, une interview ntinuelle, sous la forme grammaticale, des plus honnêtes ns des siècles passés. »

On voit quel élément de richesse et de variété un pareil stème ajoute à la récitation pure et simple des paradigmes la grammaire, telle que je l'ai pratiquée *in extremis* en remière. Si trois mois suffisent pour qu'une classe, talonnée r la crainte du baccalauréat, retienne la suite des exem- es consacrés par la tradition, que ne pourra-t-elle pas prendre au cours des longues années d'études, quand répétera sans relâche les précieuses paroles recueil- s de la bouche même des auteurs latins! Naturelle- ent, les *paradigmes* de la page paire doivent être avant ut gravés dans la mémoire; ils forment les cadres rigides, uls capables d'imposer aux connaissances postérieures ordre logique sans lequel il n'est pas de souvenir durable. ais combien il sera facile d'y souder peu à peu les autres emples, et de compléter les résultats de l'enseignement ammatical par ceux de l'expérience personnelle!

Ainsi, grâce à la méthode de M. Géant, les leçons auteurs sont étroitement soudées aux leçons de gram- aire; l'élève s'habitue dès le premier jour à ne pas les stinguer les unes des autres; la théorie le dirige dans tude des écrivains, et la lecture, à son tour, lui permet contrôler sans cesse la théorie par la pratique. La mémoire soutient dans l'éducation du jugement; et le jugement son tour vient fortifier, enrichir, rendre tous les jours lus vaste et plus souple cette mémoire que Cicéron a usieurs fois définie « le trésor de nos connaissances » : *esaurus omnium rerum memoria!*

III. — Il ne faut pas croire, d'ailleurs, que le système u cahier exclue radicalement celui du tableau.

Un de nos collègues, M. Veslot, qui use pour l'anglais un cahier assez semblable à celui de M. Géant, m'en fit bservation. Il m'offrit même de me mettre en rapport vec un de ses amis, M. Oudin, professeur libre à Paris,

qui se servait à la fois du tableau et du cahier, et qui voulut bien me communiquer l'un et l'autre. Nous approchions de la solution.

Le tableau de M. Oudin, très original d'aspect, portait sur la syntaxe entière. Il avait la forme d'un large rouleau en papier d'architecte, sur lequel on apercevait d'abord plus de blancs que de noirs. Destiné à donner une *idée d'ensemble* de la syntaxe, il présentait au regard un certain nombre de gros titres en couleurs et de masses en lignes plus fines à l'encre noire. Ses dimensions nous empêchent de le reproduire; nous ne pouvons que rappeler les deux principes sur lesquels l'ingénieux professeur avait fondé sa méthode graphique.

Deux idées, à première vue, ressortaient avec évidence de la disposition matérielle des titres :

1° (Dans le sens *horizontal*) la *division de la syntaxe en deux moitiés*, et la symétrie presque parfaite établie entre la partie gauche et la partie droite du tableau. La *proposition*, à elle seule, constitue déjà une phrase, et la *phrase* n'apparaît ensuite que comme la proposition développée. Les propositions jouent, à droite, dans la phrase, le même rôle que jouent à gauche, dans la proposition, les simples compléments. Aussi peut-on suivre sur la même ligne les compléments et les subordonnées qui correspondent à la même idée et que les grammaires désignent presque toujours du même nom.

2° (Dans le sens *vertical*) la *distinction entre l'indicatif et le subjonctif*, le premier exprimant le fait pur et simple et ne servant qu'à en constater l'existence, le second destiné à rendre les autres nuances de la pensée. Cette thèse a été très bien exposée par M. Gaffiot [1], qui ne paraît pas éloigné de réduire à cette distinction la syntaxe tout entière; et M. Lafargue [2], duquel s'est inspiré M. Oudin, y insiste beaucoup dans sa récente grammaire. Ce n'est pas, bien entendu, que ces messieurs l'aient inventée, ni même

1. GAFFIOT, *Pour le vrai latin* (Leroux).
2. LAFARGUE, *Grammaire latine* (Hatier).

nalée les premiers; aucune recherche scientifique, fût-
sur le terrain le plus modeste, n'est le monopole d'un
nme, et la science, là comme partout, est une œuvre
lective. Il est certain, pourtant, qu'ils ont insisté un
plus que leurs prédécesseurs sur ce principe d'unité
qu'ils nous aident à simplifier dans une large mesure le
n de notre cahier de syntaxe.

On trouvera ce plan dans le tableau ci-après, où j'ai
densé, avec leur autorisation, le résultat des recherches
M. Géant et de M. Oudin, en partant de celui que j'avais
-même obtenu. Le lecteur se rendra compte d'un coup
il que toute la syntaxe y est contenue.
l ne nous restait plus, dès lors, parvenus à ce point de
re travail, qu'à livrer au lecteur ce plan sommaire et
viter à établir lui-même les pages *paires* du cahier de
taxe, en y portant des exemples empruntés à la gram-
re de son choix... Mais un scrupule nous est venu. Ces
es *paires*, destinées exclusivement aux paradigmes,
vent être d'une clarté parfaite; cet ordre lumineux, cette
position des titres et des exemples « capable de sauter
yeux » peuvent bien être obtenus par un père de famille,
un professeur, par un excellent élève de Seconde ou
Première; bien rarement on obtiendra cette habileté
phique d'un élève moyen de Cinquième ou de Quatrième.
le, la typographie nous donne le moyen de tracer les
res solides de l'enseignement grammatical. Nous avons
enu de M. Vuibert qu'il voulût bien établir, à un prix
si bas que possible, un *cahier modèle*, solidement car-
né, où les pages paires, imprimées, se distinguassent
ement des pages impaires destinées aux notes manu-
tes. Ce cahier verra le jour peu de temps après le présent
rage, dont il sera, je l'espère, un utile complément[1]. Il
era chaque père de famille à continuer notre travail, à
ire sien, à son tour, à s'y appliquer dans le même esprit.
us avons voulu être pour l'élève, suivant le mot connu de

R. Géant, *Méthode auxiliaire de syntaxe latine* (Vuibert).

LES ÉLÉMENTS DE LA PROPOSITION	INDICATIF — LES ÉLÉMENTS DE LA PHRASE — SUBJONCTIF
1re partie : *Sujet, verbe et attribut.*	**1re partie : *Proposition indépendante.***
1. *Substantif sujet.* *Infinitif sujet.* 2. *Adjectif attribut.* Adjectif épithète. 3. *Apposition.*	1. *Simple constatation.* 2. *Interrogation directe.* 3. *Délibération.* 4. *Ordre et défense.* 5. *Souhait, désir.* 6. *Protestation.*
2e partie : *Compléments direct et indirect.*	**2e partie : *Propositions subordonnées complétives.***
1. *Les emplois de l'accusatif.* Complément du verbe passif. 2. *Emplois du génitif, du datif, de l'ablatif* (possession ou qualité). 3. *Deux autres séries Lhomond.*	**I. — Proposition infinitive.** 1. *Elle joue le rôle de complément direct.* 2. *Elle joue le rôle de sujet.* **II. — Complétives au subjonctif.** 1. *S'efforcer* (ut, ne, ut non). 2. *Craindre, hésiter* (ne, ne non, ut). 3. *Empêcher.* **III. — Interrogation indirecte.** 1. *Interrogatifs ou adverbes.* 2. *Conjonctions* : *si* après *scio.* *que* après *douter.*
3e partie : *Compléments circonstanciels.*	**3e partie : *Propositions subordonnées circonstancielles.***
I. — Intention, tendance. **II. — Conséquence.** 1. *Généralités.* { Ressemblance, voisinage, parenté.	**I. — Intention.** *Ut*, afin que. *Quo*, pour *ut eo.* **II. — Conséquence.**

(favoriser, nuire, plaire. 2. *Questions de lieu* : ubi, quo, unde, qua. 3. *Verbe complément.* 4. *Complément de l'adverbe.*	

III. — Comparaison.

Substantif.
Adjectif.
Superlatifs.
Verbe.

IV. — Cause.

Cause. *Origine.*
Instrument. *Matière.*
Manière. *Prix.*
Partie.

V. — Temps.

Questions de temps : quando, quamdiu, quamdudum, quanto tempore.

III. — Comparaison.

1. *De même que.* 3. *Autant que.* 4. *Plutôt que.*	2. *Comme si.*

IV. — Cause.

1. *Quoniam, quod*, parce que. *Quod*, ce fait que.	1. *Quoniam, quod.* 2. *Cum*, puisque.

V. — Temps.

1. *Cum*, lorsque : *a*) toutes les fois que — *b*) lorsque (pure idée de temps). 2. *Postquam, antequam.* 3. *Dum, donec, quoad.*	1. *Cum*, lorsque (idée de cause jointe à celle de temps). 3. *Dum.*

VI. — Condition.

2. *Si, quod si.*	1. *Ut*, à supposer que. 2. *Si, quod si.*

VII. — Concession.

2. *Quanquam.*	1. *Cum, ut, licet.* 2. *Quamvis.*

Sénèque, des guides et non des maîtres ; nous désirons lu apprendre à lire, à profiter de ses lectures, et non pas lu préparer une besogne toute faite. Qu'il se garde d'encom brer son cahier. Qu'il néglige tout ce qui serait insignifian ou banal, tout ce qui ne ferait que doubler inutilemen l'exemple imprimé sur la page paire. Qu'il recueille, au contraire, toute phrase qui lui semblera devoir y ajoute quelque chose, soit qu'elle prenne plus d'ampleur avec un orateur, soit que la poésie lui donne plus d'éclat, soit que le moraliste y mette plus de finesse et de profondeur ; qu'i complète, en un mot, l'*étude de logique*, à laquelle suffit la page paire, par l'*étude de style*, à laquelle doit surtou servir la page impaire ; que le jugement achève l'œuvre de la mémoire et que l'éducation du goût s'ajoute à celle de la raison. Ainsi la grammaire, bien comprise et constammen appliquée, lui fournira non seulement les cadres, mais la substance même de son travail sur les textes et se con fondra peu à peu avec ce qu'il y a de plus élevé, de plus fin, de plus personnel dans l'éducation littéraire.

II. — LES EXERCICES

Il ne nous resterait plus qu'à passer à la *lecture des textes* si nous ne nous trouvions, au moment d'appliquer notre méthode, en présence d'un sérieux obstacle. En vain le programme nous déclare que « l'explication des auteurs est le principal exercice de la classe ». Comme il n'en a pas toujours été ainsi, comme les devoirs, et en particulier le thème latin, l'ont emporté pendant des siècles sur la lecture proprement dite, le législateur n'a pu détruire en quelques années une tradition si ancienne. Aussi a-t-il maintenu lui-même au plus suranné de ces exercices écrits une place considérable, et malgré ses intentions, par suite de ses complaisances pour la routine du passé, nous trébuchons dès la Cinquième sur la question du *Thème latin*. Hâtons-nous donc de l'attaquer, pour en débarrasser la route qui s'ouvrirait sans elle si droite vers l'avenir. Ce ne sera ni long ni difficile si, plus logiques et moins embarrassés de scrupules que les réformateurs de 1902, nous allons vigoureusement jusqu'au bout de leur principe, si nous voulons qu'en fait et véritablement tout notre enseignement repose sur « la lecture des textes ».

1. LA QUESTION DU THÈME LATIN

CE QUI DOIT DISPARAITRE DANS LE VIEUX THÈME LATIN

Que le thème latin, tel qu'il a été longtemps compris, tel qu'il l'est encore trop souvent, soit exclu par notre méthode, le lecteur a pu l'entrevoir dès les exercices de Sixième. Qu'avons-nous dit, en effet? Nous avons proscrit le dictionnaire; nous avons posé en principe que pas une expression, pas une tournure ne devait être traduite du français en latin sans avoir été vue et récitée vingt fois;

que le thème, en un mot, était un exercice de contrôle, non d'acquisition, et devait s'adresser beaucoup plus à la mémoire qu'au jugement. Que nous vantent, au contraire, les partisans du vieux thème, du thème avec dictionnaire? La « gymnastique intellectuelle »! l' « esprit de finesse »! la « réflexion »! le « raisonnement »! Le tout assuré par la recherche assidue des mots et expressions dans l'in-quarto français-latin. Là où nous ne consentons à voir qu'un exercice élémentaire, une simple application des connaissances acquises, ils persistent à imposer un exercice difficile, une comparaison réfléchie entre le génie des deux langues; ils font appel aux qualités les plus rares, au jugement le plus affiné, au goût le plus délicat, à tout ce qui nous semble devoir être l'apanage exclusif de la lecture des textes... On ne saurait concevoir une divergence plus profonde; et il est bien clair que l'une des deux méthodes doit fatalement exclure l'autre : ceci doit tuer cela.

C'est ce que vient de démontrer, dans un rapport officiel, un inspecteur général dont le témoignage ne pouvait venir pour nous plus à propos. M. Darlu, spécialement chargé en 1912 d'une enquête sur l'état du thème latin dans les lycées, ne craint pas de commencer son rapport par cette proposition hardie, que justifient trop bien les faits :

Partout, dans tous les établissements, lycées ou collèges, et dans toutes les classes, j'ai constaté que les thèmes sont d'une faiblesse déplorable... Le mal est d'ailleurs connu et avoué par tous. Seulement, on ne le caractérise pas toujours exactement. On dit souvent, sur la foi des notes des professeurs [1], qu'il se rencontre dans chaque composition quelques bons devoirs, et que la faiblesse n'éclate — jusqu'au scandale — que dans la seconde moitié des copies. Le mal est bien plus grand. J'ai lu presque exclusivement les 2 ou 3 copies classées les premières

1. Je crains que M. Darlu ne commette ici une confusion involontaire. J'ai rencontré, comme lui, de rares optimistes prêts à nier l'évidence, prompts à repousser dédaigneusement... ou durement les observations les plus raisonnables; mais le hasard a voulu que ce ne fût pas parmi mes collègues.

dans les compositions en thème, et je les ai trouvées aussi parfaitement manquées que les autres. Ce qui fait illusion, c'est que les professeurs ont pris leur parti de ne relever que les fautes matérielles contre la grammaire, — les solécismes et barbarismes proprement dits, sans tenir compte de la *latinité* de la phrase. Cependant, le mot *barbarisme* doit s'entendre aussi des fautes graves contre la langue, de toute manière barbare de s'exprimer. Et c'est la latinité qui fait défaut, encore plus que la correction grammaticale, dans les premières copies.

C'est poser la question dans les termes mêmes qui permettent de la résoudre. Le thème latin doit être *latin* ou ne pas être! Or il ne peut être *latin* et faire employer aux élèves des *expressions latines*, que s'il reste très simple, très élémentaire, s'il fait uniquement appel aux connaissances recueillies soit dans le cahier de vocabulaire, soit dans le cahier de syntaxe... et cette condition exclut le thème de Bossuet, de Montesquieu ou de Voltaire, tel qu'on s'obstine encore à nous l'imposer. Le conflit n'est pas d'hier; le bon Rollin en constatait, de son temps déjà, l'existence, et il écrivait dans le même esprit que M. Darlu :

Pour ce qui est des commencements (et Dieu sait ce qu'il appellerait « les commencements » aujourd'hui!), je n'hésite pas à décider, disait ce maître incomparable [1], qu'il en faut presque absolument écarter les thèmes, qui ne sont propres qu'à tourmenter les enfants par un travail pénible et peu utile, et à leur inspirer du dégoût pour une étude qui ne leur attire ordinairement de la part des maîtres que des réprimandes et des châtiments : car, les fautes qu'ils font dans les thèmes *étant très fréquentes et presque inévitables*, les corrections le deviennent aussi; au lieu que l'explication des auteurs et la traduction, où ils ne produisent rien d'eux-mêmes et ne font que se prêter au maître, leur épargnent beaucoup de temps, de peine et de punitions!...

Ah! l'honnête homme, le brave homme! Comme il nous aurait compris! Quelles luttes, en revanche, il devrait

1. *Traité des Études*, livre II, chap. 3 : Des premiers éléments de la langue latine.

soutenir, aujourd'hui comme alors, pour faire prévaloir la cause du bon sens ! Il n'en eût pas été surpris ; il connaissait la routine : « Il est vrai, ajoute-t-il avec son air bonhomme, que la méthode contraire a prévalu et qu'elle est assez ancienne ! » Il se contenterait sans doute de continuer, du même ton ferme et simple :

Il ne s'ensuit pas pour cela qu'on doive s'y livrer aveuglément et sans examen. Souvent la coutume exerce sur les esprits une espèce de tyrannie qui les tient dans la servitude et les empêche de faire usage de la raison, qui, dans ces sortes de matières, est un guide plus sûr que l'exemple seul, quelque autorisé qu'il soit par le temps.

La raison nous invite à voir que le thème tiré d'un auteur français est une conclusion, non un commencement. On n'apprend pas une langue par ce moyen pénible, puisqu'il faut déjà la savoir, et très bien, pour pratiquer d'une manière acceptable le plus intelligent peut-être, mais sûrement le plus difficile des exercices littéraires. Aussi voyons-nous la nature protester contre la violence que lui impose une tradition surannée ; « les fautes aussi fréquentes qu'inévitables » que signalait déjà Rollin en 1726 et dont M. Darlu constate en 1912 la persistante floraison, suffisent à nous révéler la vanité de nos efforts : un exercice aussi généralement mauvais est condamné par l'expérience.

Est-ce à dire que, réduit à être un exercice de mémoire, une application des tournures et des expressions apprises et cent fois répétées, le thème ne puisse encore rendre des services? Nous lui croyons, au contraire, de ce côté un grand avenir, et c'est dans cette direction que le lecteur doit regarder. Mes trois collègues de grammaire, tout en constatant l'état lamentable du thème latin, déclarent qu'il ne doit pas être supprimé, mais transformé. Ils considèrent comme indispensable un exercice qui habitue l'élève à traduire une expression française par une expression latine, et à passer de la langue maternelle à la langue étrangère avec une certaine souplesse. Rien ne secoue mieux la paresse d'esprit ; rien n'oblige mieux à se rendre maître

des mots et des tours qu'une pareille contrainte. De même qu'un critique d'art doit, sans être un artiste, avoir un peu tenu le crayon ou le pinceau pour juger les œuvres d'autrui, de même il est bon qu'un lecteur, s'il veut apprécier le style des écrivains étrangers, sache au moins exprimer lui-même dans leur langue des pensées rudimentaires. — « Mais, direz-vous, dans les cours de jeunes filles, actuellement à la mode, on ne fait guère de thèmes! La lecture des textes suffit à les préparer en deux ans au baccalauréat Latin-langues!... » — Cet argument ne doit pas nous arrêter. Si bien que ces demoiselles sachent le latin (et c'est, toute galanterie à part, une question à examiner), croyez qu'elles le sauraient mieux encore si elles étaient capables d' « opérer elles-mêmes » et d'écrire correctement quelques lignes très simples. Évidemment, elles connaissent l'anglais lorsqu'elles savent lire une lettre, un journal et un magazine; mais avouez qu'elles sont infiniment plus maîtresses de la langue anglaise quand elles savent, en outre, la parler ou l'écrire elles-mêmes, fût-ce pour commander un bifteck, discuter une note d'hôtel ou tracer un itinéraire. Nous n'en demandons pas plus aux « succédanés » à venir du vieux thème latin justement condamné, mais nous désirons vivement en obtenir ce minimum... Et certes, ce résultat ne sera pas atteint en un jour; nous ne pouvons qu'entrevoir encore, très vaguement, deux ou trois des formes qu'il serait possible de leur donner; que le lecteur veuille bien lire avec indulgence nos projets encore timides, et y réfléchir à son tour... Peut-être en tirera-t-il dès aujourd'hui quelque avantage, tout en préparant pour sa part la solution définitive.

LES SUCCÉDANÉS DU THÈME LATIN

I. LA RÉCITATION, SOUS DIVERSES FORMES, DES CAHIERS DE VOCABULAIRE ET DE SYNTAXE

La première manière de s'exprimer en latin est tout simplement de réciter les expressions et les exemples recueillis

dans nos deux cahiers. Certes, les leçons de textes, les seules qui soient actuellement exigées, ne manquent pas d'utilité : il est bon d'avoir dans la mémoire un bel épisode de Virgile, une lettre spirituelle de Cicéron ou de Pline, un éloquent discours de Tite-Live. Mais elles doivent passer après la récitation des cahiers; d'abord, parce qu'elles ne nous apprennent pas à traduire, ensuite parce qu'elles ne contiennent pas un assez grand nombre de termes ou d'expressions caractéristiques; elles nous habituent à la langue d'une manière générale; elles nous donnent la « couleur latine »; mais il faudrait apprendre des volumes entiers pour en retirer le même profit que de l'étude assidue des indispensables cahiers. Nos cahiers contiennent, en effet, l'essentiel des « volumes » que nous avons dépouillés; ils nous le donnent sous la forme d'une comparaison continuelle entre le français et le latin; ils nous font passer constamment de la pensée française à la pensée latine[1]; et par là ils nous offrent le moyen (que ne donneront jamais les leçons d'auteurs) de remplacer le thème avantageusement.

Toute la difficulté consiste à varier les formes de la récitation. Sans doute, la récitation pure et simple peut déjà être conçue de plusieurs manières différentes : on peut tantôt se contenter de la « leçon » proprement dite, tantôt proposer une série de petits thèmes oraux, en citant l'exemple français pour obtenir la traduction latine, tantôt improviser des exemples analogues et les faire traduire par les meilleurs élèves... Mais il faut redouter la monotonie, et l'on ne saurait trop s'ingénier à renouveler l'intérêt. Les Jésuites, qui connaissaient l'art d'intéresser les enfants aux exercices les plus ingrats, avaient imaginé un moyen bien simple de stimuler l'émulation : ils divisaient les classes en deux camps de force égale qu'on appelait les *Romains* et les *Carthaginois*, et la lutte entre les jeunes guerriers était féconde en surprises... Je ne vois

1. Il est très important de faire réciter toujours la traduction avec l'exemple latin, de manière que l'un et l'autre forment dans la mémoire un couple indissoluble.

pas pourquoi, si nous réservions aux devoirs et aux explications les précieux « concours » de M. Weil, nous n'appliquerions pas aux leçons de vocabulaire et de syntaxe le vieux procédé jésuite. « Utopie, direz-vous ! La jeunesse n'est plus assez naïve pour s'intéresser à ces joutes faites pour le bon vieux temps ; elle ne saurait... » Heureusement, la preuve n'est plus à faire ; et de même que les « concours » entretiennent la gaîté dans la classe de M. Weil, j'ai vu les « guerres puniques » redevenir d'actualité à Versailles dans une classe de Cinquième. Mon collègue, M. N., nous a quittés depuis quelques années, mais je savais, par le fils d'un de mes amis, qui l'avait pour professeur en 1910 dans un lycée de Paris, que l'expérience avait été continuée ailleurs d'une manière très heureuse. Voici ce que me répondirent, consultés l'un après l'autre, le maître et l'écolier :

La classe est divisée en deux camps de force égale, m'écrivit le professeur. Dans chaque camp chaque élève a pour adversaire un élève de l'autre camp. A la fin de la semaine les secrétaires (ils sont deux ou trois de chaque côté) additionnent les notes. Si un élève a été absent tel ou tel jour, on ne compte pas dans l'addition les notes de son adversaire pour cette journée-là. On attribue au camp vainqueur un nombre d'exemptions double de celles qu'obtient le camp vaincu. La répartition est faite par les secrétaires, sous le contrôle du professeur, entre les élèves qui ont le mieux défendu leur camp ; c'est-à-dire qu'elles sont données de préférence aux élèves, forts ou faibles, qui ont battu leur adversaire. En général, la répartition est faite honnêtement et consciencieusement par les secrétaires. Quelquefois même, ils infligent à ceux qui ne se sont pas bien défendus un petit devoir supplémentaire qu'ils corrigent eux-mêmes. Ils seraient même disposés à en infliger un peu trop : il faut plutôt modérer leur zèle... C'est un peu puéril ! Mais enfin, nous avons affaire à des enfants de onze ou douze ans. L'essentiel est de les intéresser et d'exciter leur émulation. A Versailles, et ici, notamment dans la classe où se trouvait le fils de votre ami M. G., j'ai obtenu d'assez bons résultats par ce procédé.

Des renseignements analogues me furent donnés par

l'élève, dont voici le témoignage dans toute sa simplicité :

Monsieur,

Papa m'a fait part de votre lettre, et c'est avec un grand plaisir que je m'empresse d'y répondre. Je suis très flatté de l'honneur que vous me faites, et heureux de me rappeler mon année de Cinquième, chez le bon M. N., que je n'oublierai jamais. Il ne savait qu'inventer pour nous intéresser et stimuler notre émulation. Son système des deux camps, notamment, nous amusait beaucoup, en nous faisant faire de grands progrès. Voici comment il procédait : après la première composition, il déclara que chaque élève aurait un adversaire à combattre, et, pour que les deux rivaux fussent à peu près de même force, il opposa le second au premier, le quatrième au troisième, ainsi de suite. La classe était ainsi divisée en deux camps, l'un comprenant les élèves de rang pair, l'autre les élèves de rang impair. Toutes les semaines, on faisait la moyenne des notes obtenues par chacun de nous pour les devoirs et les leçons; chaque vainqueur avait comme récompense des exemptions plus ou moins fortes, suivant le nombre de points par lequel il l'emportait sur son concurrent. On additionnait ensuite les points obtenus par les guerriers de chaque camp, et M. N. proclamait le camp vainqueur. Nous voulions donc non seulement obtenir de bonnes places, comme dans les autres classes, mais encore battre notre adversaire et faire triompher notre camp. Cette émulation était encore bien plus grande pour les compositions que pour les notes de la semaine. Toute l'année, nous conservions le même rival; il s'agissait de le dépasser, et ce n'était pas chose facile, je vous l'assure, puisque, au commencement, nous étions à peu près de même force. Je dois avouer que, pour ma part, je ne suis jamais arrivé à le distancer complètement, car lui aussi avait le désir de me vaincre; mais nous avons tous les deux fait de sérieux progrès. J'espère que ces renseignements vous diront ce que vous désirez savoir, et je vous prie de recevoir l'expression de ma respectueuse affection.

A. G.

Il est bien entendu qu'il ne s'agit ici que de petits élèves; je ne crois pas (encore faudrait-il en faire l'expérience) que le procédé de M. Weil puisse convenir au delà de la Cinquième, et celui de M. N. fort au delà de la Quatrième. Ils

eviennent d'ailleurs inutiles le jour où les jeunes gens, aîtres de la langue, s'intéressent à l'étude d'auteurs mme Virgile, Tacite ou Sénèque, et se préoccupent déjà l'examen final du baccalauréat. Mais le lecteur se rendra mpte de l'utilité qu'ils présentent dans les petites classes. , par bonheur, son fils tombe sur un professeur qui, par s procédés ou par d'autres, stimule l'émulation, qu'il hésite pas à doubler, pour sa part, les récompenses; que aque semaine une promenade, une représentation théâale, un billet (suivi de cinquante semblables!) représennt le cinquantième d'une promesse de bicyclette, d'un jour en Suisse, à la mer, que sais-je? récompense la ctoire et soit impitoyablement refusé en cas de défaite. u'il soit bien persuadé que les molles théories, trop en veur depuis 1890, qui proscrivaient ces « petits moyens », nt une des principales causes de l'affaiblissement de nos udes. Ces petits moyens, je le reconnais, ne dispensent s des grands, mais ils en rendent la pratique plus facile. ous réussirez sans eux, c'est évident, à composer les hiers de vocabulaire et de syntaxe, à les faire compléter, lire et réciter... Mais combien ils vous rendront la tâche us agréable! Quelle différence entre les tristes thèmes e vous connaissez et les récitations qui deviennent un ritable sport! Plus de dictionnaire, et des concours! oilà, puisque nous ne craignons pas de revenir aux erres Puniques, notre *delenda Carthago*!

On peut encore recourir à cette forme de composition e j'ai vu, même en Première, donner de bons résultats r les tableaux de grammaire [1]. Une courte interrogation rite, soit sur quelques familles de mots, soit sur une série exemples ou d'idiotismes, convient particulièrement aux visions périodiques, portant sur les connaissances cueillies pendant un mois. Il faut seulement que la surillance soit des plus sévères et que l'épreuve ne dépasse s vingt ou vingt-cinq minutes... Mais la *récitation orale* it être l'exercice ordinaire, parce qu'une langue ne se

1. Voir p. 105.

grave dans la mémoire que par l'oreille, et qu'il faut sans cesse la prononcer[1] et l'entendre si l'on veut acquérir quelque sûreté. Une fois de plus, nous revenons à notre leitmotiv, au terme qui intrigua d'abord notre assistant étranger, mais qu'il approuva tant lorsqu'il l'eut compris. On n'apprend pas par le thème! On n'apprend pas par le dictionnaire! On n'apprend pas par l'écriture! On apprend *par le rabâchage*... Faites réciter les cahiers!

2. LE THÈME D'IMITATION

La récitation des cahiers, sous ces différentes formes, suffirait sans doute à graver dans la mémoire des élèves ce qu'ils doivent surtout retenir : le rapport entre l'expression latine et l'expression française qui en est l'équivalent. Si l'on tient, pourtant, à leur laisser plus d'initiative, on peut recourir à ce genre bien connu de thème qu'on appelle le *thème d'imitation*; c'est la seule manière que nous ayons d'appliquer à une langue ancienne les procédés si heureusement employés pour les langues modernes.

Toute autre tentative faite pour imiter la Méthode directe semble vouée à un échec, étant données les conditions différentes où se trouvent placés les deux enseignements, soit pour l'acquisition du vocabulaire, soit pour celle de la grammaire. — Il est tout naturel que le professeur de langues vivantes commence dès le premier jour à s'exprimer en anglais et en allemand et fournisse à ses élèves les éléments nécessaires pour qu'ils lui répondent de la même manière; les mots, en effet, sont presque tous des mots concrets, désignant des objets familiers relatifs à la classe, à la maison, à la ville ou à la campagne, à la nourriture ou au vêtement, aux formalités du voyage; et c'est bien par

1. Nous ne pouvons discuter ici la question de la prononciation. Qu'il nous suffise de dire que, précisément pour faciliter ces exercices si nécessaires, nous désirons nous en tenir aujourd'hui à la prononciation traditionnelle. La prononciation réformée, qui sera peut-être celle de l'avenir, aurait le défaut de compliquer en ce moment notre travail. C'est une question réservée.

x que la vie nous met tout de suite en rapport avec les angers : nous allons chez eux en chemin de fer, nous scendons dans un hôtel, nous voyons de nos yeux la ison allemande ou la rue anglaise; les premières impres-ns d'outre-Rhin et d'outre-Manche pénètrent en nous r les sens, et le langage concret, proche de la matière, ilite singulièrement les conversations Berlitz. L'anti-ité, au contraire, ne nous est connue que par les livres, ces livres nous entretiennent de tout autre chose que des ails de la vie quotidienne. Si nous voulons (on l'a cou-geusement essayé) copier en latin les premiers dialogues la *Classe en Allemand* ou de la *Classe en Anglais*, le cabulaire nous manque pour désigner précisément les jets les plus familiers; lorsque le mot existe, il n'appar-nt pas toujours à la langue classique : le vieux Caton il pourrait nous entretenir de cuisine; c'est dans les rties les moins intéressantes de Plaute qu'on trouverait termes relatifs à certains usages domestiques; et peut-e faudrait-il, pour s'occuper des faits divers de notre rnal à un sou, avoir imprudemment recours au *Satyricon* Pétrone. Bref, les sujets d'entretien les plus naturels squ'il s'agit d'une langue vivante sont les plus excep-nnels quand nous abordons une langue morte; et l'on e bien inutilement avec la difficulté si l'on cherche à mmencer justement par ceux-là. — Aux obstacles venus vocabulaire viennent encore s'ajouter ceux que fait sur-la grammaire. Déjà dans les classes de langues vivantes grosses imprudences ont été commises. Il ne faut pas, me là, se contenter longtemps de mots isolés et de tour-res élémentaires : la connaissance d'une langue, vivante morte, ne commence véritablement qu'avec celle des otismes, et la grammaire doit être enseignée sans retard. urtant, quelles que soient les difficultés de la déclinaison emande ou du verbe anglais, elles n'ont pas à être toutes solues dès le premier jour; on peut, pendant plusieurs is, se contenter d'indications sommaires, parce que les sinences sont relativement peu nombreuses, lorsqu'elles se trouvent pas radicalement supprimées. En latin les

désinences sont à la fois si nombreuses et si importantes que nous devons, avant toute chose, les fixer dans la mémoire d'une manière imperturbable. Or ce n'est pas l'œuvre d'un jour. Nous avons vu que le professeur de Sixième n'a pas, dans les premiers mois, de plus grand souci. Tout exercice de conversation qui s'éloignerait des questions et des réponses les plus terre à terre et les moins variées ne saurait avoir pour résultat que de donner l'habitude de l'incorrection. Le seul latin qu'apprendraient nos élèves serait ce dialecte spécial pratiqué jadis par les marmitons des collèges et resté célèbre longtemps avant l'apparition des écoles Berlitz sous le nom de latin de cuisine. Ce n'est pas ainsi qu'il convient d'appliquer au Latin les sérieux principes de la méthode directe [1].

Le *thème d'imitation*, composé d'après les fables de Phèdre, le *De Viris* ou le *Selectæ*, nous permet, au contraire, de nous y conformer, en usant des idiotismes que nous fournissent les cahiers de vocabulaire et de syntaxe. Il n'est pas un professeur qui ne se soit amusé à composer de temps à autre un petit récit sur les fables traduites par ses élèves, pour leur donner l'occasion de parler à leur tour la langue de Phèdre. Tel est, par exemple, celui que mon collègue de Cinquième retrouvait dans ses papiers au cours d'une de nos causeries et qui nous a semblé conforme au bon vieil usage de nos maîtres. Nous avons été obligés avant de le proposer aux élèves, de leur donner deux ou trois renseignements ; il est probable que si nous avions le loisir de composer, au jour le jour, une série de thèmes gradués, nous n'aurions pas de peine à éviter cet inconvénient et que nous pourrions faire appel uniquement à leur mémoire. Pourtant, il faut croire que celui-là convenait

1. J'ai le regret de ne pas être d'accord sur ce point avec l'auteur des *Lettres à Françoise Maman* (p. 241), et je crains fort de passer aux yeux de M. Marcel Prévost pour « un de ces marchands de soupe routiniers qui se rebellent parce qu'on bouscule du pied leurs vieilles écuelles..! » Il y a des cas où il ne faut pas confondre la routine avec la prudence, et nous attendrons, pour nous ranger à l'avis du charmant écrivain, d'avoir constaté *de visu* « les résultats prodigieux » obtenus par Petit-Pierre.

ssez à une classe de Cinquième, car le résultat fut meil-
ur que dans les thèmes ordinaires. Voici, à titre d'indi-
tion, et pour préciser notre pensée par un exemple très
mple, le texte et l'une des copies les plus correctes; la
oitié des devoirs étaient à peu près semblables à celui-là,
les autres (sauf les quatre ou cinq derniers) ne descen-
aient guère au-dessous de la moyenne. Nous avions été
finiment moins satisfaits des thèmes reçus précédemment,
ui ne permettaient pas de reproduire immédiatement les
ots et les tournures de l'auteur expliqué.

TEXTE

Phèdre raconte que l'agneau fut dévoré injustement par le
up. Il ajoute que cette fable a été écrite contre ceux qui
ppriment les innocents.

Les écoliers ont coutume de plaindre le malheureux agneau
de s'irriter contre le loup cruel. Mais les écoliers ne res-
mblent-ils pas quelquefois au loup? Que font-ils lorsqu'ils
ennent une mouche inoffensive et lui enlèvent les ailes, lui
upent les pattes et la noient dans l'encre? Est-ce qu'eux
ssi n'oppriment pas l'innocent?

Ajoutez que le loup, en dévorant l'agneau, satisfaisait sa
im suivant les lois de sa nature, tandis que le supplice de la
ouche n'est d'aucune utilité aux élèves.

Soyez donc désormais meilleurs que le loup et ne faites pas
mal aux bêtes.

*Phædrus narrat agnum a lupo injuste devoratum esse; addit
nc fabulam adversus eos scriptam esse qui innocentes oppri-
unt. Discipuli infelicis agni misereri solent et lupo crudeli
asci. Nonne autem discipuli aliquando similes sunt lupo?
uid enim faciunt, cum muscam innoxiam capiunt, et ei
ipiunt alas, pedes succidunt atque illam in atramento
ergunt? Nonne ipsi innocentes opprimunt? Ad hoc accedit
od lupus in devorando agno famem explebat, pro legibus
æ naturæ, cum muscæ supplicium nullius utilitatis discipulis
. Ergo, in posterum, curate ut lupo meliores sitis, neve quid
ali bestiis faciatis.*

Y. F.

Le lecteur pourra imaginer une série de contes analo-
ues, en s'attachant à ne pas employer un mot ou une

tournure qu'il n'ait fait réciter vingt fois au moins à l'enfan
Ainsi procédaient jadis Bossuet et Fénelon, dans les thèmes
supérieurs aux nôtres probablement, qu'ils prenaient
peine de composer pour leurs élèves, et où les jeune
princes retrouvaient comme par hasard tel ou tel épisod
emprunté à leur propre existence ; ils n'y avaient pas jou
en général, le beau rôle, et la leçon de grammaire se dou
blait d'une plaisante leçon de morale... C'est sous cet
forme que la « Classe de latin » s'inspirerait le mieux, sa
doute, des exercices en faveur dans celles de langue
vivantes. Nous ne pensons pas qu'on puisse, pratiquemen
s'en rapprocher davantage.

Notre domaine, en effet, n'est pas la vie contemporaine
c'est le passé, c'est l'histoire. Ne pouvant consacrer l'anne
entière aux *Fables* de Phèdre, ne pouvant même pas la com
mencer par elles, c'est au *De Viris* et au *Selectæ* que nou
devons adapter nos thèmes d'imitation. Malheureusemen
dans l'état présent des choses, le professeur de Cinquièm
se heurte à deux grosses difficultés.

La première est l'insuffisance de l'*enseignement historiqu*
Si nous voulons que les élèves s'intéressent au *De Viris* et a
Selectæ, qu'ils traitent volontiers les sujets qu'on leur prop
sera dans les thèmes, il est indispensable qu'un bon cou
d'histoire leur fasse connaître en Sixième l'antiquité gre
que et en Cinquième l'antiquité latine. Il faut que l'histoi
crée pour la vie romaine une atmosphère analogue à cel
que les professeurs de langues vivantes arrivent à cré
pour la vie allemande ou anglaise... Il n'en est rien aujou
d'hui. Il semble que le législateur de 1902 n'ait eu aucu
souci d'établir entre les lettres et l'histoire l'harmonie indi
pensable. Aussi voyons-nous les professeurs de lettres,
grammaire et d'histoire demander d'un commun accor
qu'on rende enfin à nos études l'unité qu'elles avaient jadi
Sur ce point, comme sur beaucoup d'autres, apparaît
divergence que nous avons signalée entre la méthode tro
souvent suivie par les commissions de réforme et celle qu
la pratique de l'enseignement amène à lui préférer. L'uni
des études a été sacrifiée en 1902 à l'établissement du sy

ne des cycles et au désir que l'on avait de faciliter aux ves le départ du lycée à l'âge de quatorze ans. Sans scuter la valeur intrinsèque de cette réforme, il faut connaître qu'elle s'inspirait de considérations étrangères x besoins propres de l'enseignement littéraire. Tout ofesseur, tout père de famille, en effet, qui suit les efforts l'enfant dans ces classes de Sixième et de Cinquième, nsidère avec stupeur ces programmes qui entassent dans première année toute l'histoire ancienne, pour passer à istoire du moyen âge au moment même où l'explication *De Viris* appellerait un cours détaillé d'histoire romaine. ne peut comprendre cette dispersion alors que tout nous viterait à concentrer sur un même ordre d'idées et de ts l'attention de nos disciples. Aussi l'introduction de istoire romaine en Cinquième est-elle une des mesures les us urgentes qui s'imposent à l'heure actuelle. Seule, elle ndrait possible une certaine analogie entre la classe de latin celles de langues vivantes; seule, elle nous permettrait soutenir sans trop de désavantage leur écrasante concurnce, en donnant de la vie et de l'intérêt à nos exercices thème, en faisant vivre nos élèves dans un *milieu latin*. La seconde difficulté sera plus longue à résoudre, parce 'elle suppose une sérieuse refonte des deux livres en age dans la classe de Cinquième. Le *Selectæ* d'Heuzet et *De Viris* de Lhomond constituaient, à l'époque où ils ont ru, une grande nouveauté; ils ont marqué en 1727 et en 79 un progrès considérable. Mais rien n'oblige à penser ce progrès qu'il ait été définitif. Beaucoup de professurs de grammaire les trouvent à la fois mal gradués et op peu vivants; nous rêverions, pour notre compte, d'un re où l'on condenserait l'œuvre des deux humanistes, our la rendre plus simple encore dans les premiers chatres et plus animée dans les autres, un livre qui serait t peu à peu en classe, avec les élèves, où l'on modifierait textes traditionnels suivant l'accueil que leur font les sses du XXe siècle. Ainsi procède M. Bouillot pour ses tits livres français de l'enseignement élémentaire : pas texte n'a été imprimé et commenté par lui sans qu'il

l'ait éprouvé, plusieurs années de suite, dans sa propr classe... Ainsi devra procéder le Lhomond doublé d'u Heuzet qui voudra nous donner enfin le « tableau de l vie romaine », à l'usage des débutants. — C'est alors, dan ce patient travail d'accommodation, que cet humanist pourra doubler le nouveau texte d'une série de thème d'imitation; il les écrira en songeant à la constitution d cahier de vocabulaire et du cahier de syntaxe, de manièr à offrir chaque jour à nos élèves une dose raisonnable d mots et de tournures nouvelles; et le thème de la semaine s'appuyant sur les quatre ou cinq chapitres expliqués dépouillés, assimilés, sortira tout naturellement de ce tra vail bien conduit. Les Académies récompensent tous le jours des livres moins utiles et plus ennuyeux cent foi que ne serait ce modeste ouvrage. Œuvre de patience e de bonté, elle exigerait chez le professeur de Cinquièm qui consacrerait à l'écrire plusieurs années de son ense gnement des qualités de caractère égales à son talen d'humaniste... Souhaitons qu'apparaisse bientôt ce bien faiteur de l'enfance, et qu'il rende possible, dans une cer taine mesure, l'application au thème latin des meilleur procédés de la méthode directe.

Jusque-là, il est à craindre que le thème ainsi conçu n reste ce qu'il est encore, un procédé ingénieux, assez goût des élèves, mais peu praticable, en raison du travail excessi parfois décourageant, qu'il demande aux maîtres. Il fau pour que la rédaction de ces thèmes ne devienne pas pou nous un casse-tête chinois, que le livre même d'explic tion soit conçu *en vue de ces exercices*, et ce n'est le cas i du *De Viris* ni du *Selectæ* actuel, ni même des *Fables* d Phèdre. On pourra s'y exercer de temps à autre, s'c amuser à propos de quelques textes favorables, faire entr voir aux élèves la terre promise à leurs successeurs. Mais il faudra sans doute se contenter, dans le train ord naire de la classe, de la récitation assidue des cahiers d vocabulaire et de syntaxe. Nous avons la conviction qu d'une manière évidemment moins complète et moins int ressante, mais suffisante néanmoins, elle nous rapproche

ı but que nous devons désormais poursuivre : la compa-
ıison continuelle entre l'expression latine et l'expression
ançaise, et l'habitude de découvrir, en passant de l'une à
ıutre, l'idiotisme équivalent.

3. UN EXERCICE PROVISOIRE

J'allais mettre le point final à la « question du Thème
tin », lorsque, en juin 1913, je reçus, un dimanche matin,
visite d'un de mes anciens élèves. Il nous avait quittés
epuis un an pour suivre une classe de Première supé-
eure et venait me dire combien il était satisfait de son
ınée : bon lycée, professeurs instruits et dévoués, con-
ırrents distingués et pas trop nombreux; il avait trouvé
xactement le milieu qui lui convenait. Cependant, il
outa : « Il est vrai qu'en latin, ce n'est pas en Première
ıpérieure que j'ai appris le peu que je sais. — Où donc,
ors? Pas chez nous, assurément, dans cette classe de
unes « nouveaux » qui ne songeaient guère à une future
cence! — Ce n'est pas précisément, en effet, dans votre
asse que j'ai profité, mais c'est cette année-là même que
ai fait quelques progrès; si j'ai obtenu dès le début des
laces encourageantes dans ma nouvelle classe, je l'ai dû
un procédé que vous nous aviez indiqué, à E. et à
oi... — En effet, je me rappelle; mais pas très exacte-
ıent. En quoi consistait-il donc? — Rien de plus simple.
ous songions tous les deux, E. et moi, à poursuivre plus
ırd nos études. Ne pouvant obtenir de nous des thèmes
onvenables, paralysé par la faiblesse de la classe, vous
ous avez dit un jour, découragé : « Je ne puis rien pour
ous dans ces conditions; il faut vous en tirer tout seuls.
oici, en double exemplaire, un livre devenu presque
ıtrouvable, mais que j'ai trouvé hier en battant tout le
uartier Latin. C'est le recueil de thèmes et de versions
omposé en 1863, pour la classe de Sixième, par deux
ons maîtres d'alors, professeurs au lycée Louis-le-Grand.
n commençait le latin en Huitième, et on ne faisait guère

autre chose; les élèves ordinaires de Sixième devaient donc être à peu près de la même force qu'un premier actuel de Troisième; d'autant mieux que l'âge moyen dans chaque classe était sensiblement plus élevé qu'aujourd'hui. Quant aux professeurs, ils étaient de ces vieux humanistes dont on pouvait dire, comme de Rollin, que le latin était leur langue naturelle. Voilà les exercices et les guides qui vous conviennent. Lorsque vous aurez refait avec eux l'ancienne Sixième, vous ferez l'ancienne Cinquième, dont je possède deux exemplaires, puis l'ancienne Quatrième, si nous pouvons la retrouver... Et vous serez alors très au-dessus du niveau actuel de la Première! »

= Le mot était dur!

— Mais apparemment justifié, puisque la seule lecture du livre de Sixième nous a permis d'entrer en Première supérieure. Voici comment, sur votre conseil, nous avons procédé. B. et moi, nous nous réunissions tous les jours pendant vingt minutes...

= Il est très important, en effet, que l'exercice soit quotidien. J'ai dû vous rappeler les gammes du pianiste.

— Et vous nous en avez fait exécuter quelques-unes sous vos yeux, ici même, dans votre cabinet. Nous les avons continuées ensemble tous les jours, de la même manière, l'un tenant le texte français, l'autre le texte français doublé en face du corrigé latin. Nous changions de livre et de rôle au milieu du thème, pour que chacun de nous profitât également. Puis, B. ayant été absorbé par l'histoire...

= Naturellement!

— ... et les langues vivantes...

= *Natürlich!* De plus en plus... C'est le sort de toutes les divisions de Première B sous le régime de 1902[1]!

— ... j'ai poursuivi avec mon père, et j'ai pu faire chaque fois le thème tout entier.

= Monsieur votre père sait le latin?

1. Contre-partie de notre observation de la p. 126. On ne fait pas d'histoire ancienne au moment où elle serait nécessaire; on l'étudie à fond au moment où elle n'est plus qu'un extra : la moutarde après le dîner!

— Non, mais il le lit un peu, et au bout de quelques ois, il était en train de l'apprendre. Aussi a-t-il l'intention e continuer un jour ou l'autre, pour son compte, telle- ent il a trouvé le procédé efficace.

— Donnez-moi donc, pour le livre que j'écris en ce oment, un spécimen de ces gammes latines!

— Volontiers. »

Nous prîmes donc chacun un livre... Et voici notre pho- ogramme :

1er exercice : Les gammes élémentaires.

Un des premiers thèmes de Sixième.

I. — *La lecture de chaque phrase.*

L'ÉLÈVE. — Aristide.

LE PROFESSEUR. — *De Aristide.*

L'ÉLÈVE. — *De Aristide.*

1re phrase.

L'ÉLÈVE. — Parmi tous les grands hommes qu'a produits Grèce, aucun ne nous paraît plus digne de louanges u'Aristide, fils de Lysimaque.

LE PROFESSEUR [lit *très lentement*, détache bien les xpressions et insiste par le ton sur les mots de valeur]. — *Inter omnes viros quos peperit Græcia, nullus mihi videtur aude dignior quam Aristides, Lysimachi filius.*

[L'ÉLÈVE répète la phrase latine un peu plus vite que le rofesseur.]

2e phrase.

L'ÉLÈVE. — Il fut le contemporain de Thémistocle, que uelques historiens appellent le plus grand de tous les recs; mais cette opinion n'est pas entièrement conforme la vérité.

LE PROFESSEUR. [Même genre de lecture.] — *Themistocli qualis fuit, quem historiarum quidam scriptores Græcorum nnium maximum appellant; sed illa opinio non plane vero nsentanea est.*

[L'ÉLÈVE répète avec la même facilité.]

... Ainsi de suite, jusqu'à la 6e et dernière phrase.

II. — *La lecture du thème entier.*

LE PROFESSEUR relit lentement le latin.

L'ÉLÈVE le répète sans hésitation.

L'exercice nous parut tellement facile que nous essayâmes de prendre, un peu plus loin, des thèmes plus sérieux. L'un sur les propositions infinitives :

Personne ne fut jamais plus digne que Cicéron d'obtenir le consulat. Vous savez qu'il était le plus éloquent des Romains...

Nemo unquam Cicerone dignior fuit qui consulatum adipisceretur. Vos non fugit eum inter Romanos eloquentissimum fuisse...

L'autre, imité des traités de morale anciens, sur la morale de Cicéron :

Certains philosophes de l'antiquité font le plus grand cas des richesses, et semblent conseiller à leurs disciples de faire tous leurs efforts pour devenir riches...

Quidam apud veteres philosophi divitias plurimi faciunt, et discipulis suis suadere videntur ut omni ope atque opera conentur ditescere...

Et le vocabulaire des moralistes, pas plus que celui des historiens, ne nous arrêta dans notre rapide lecture.

2e exercice : Les gammes proprement dites.

Le même exercice fait sur un texte d'auteur latin.

— Vous nous aviez conseillé aussi d'examiner les *versions* proposées dans la deuxième partie du livre.

= C'est même à ce résultat qu'il faut arriver le plus tôt possible, les *corrigés* de Chambon et Lemeignan n'ayant jamais eu la prétention d'être des textes classiques! La difficulté est de trouver de bonnes traductions, où l'équivalent français soit vraiment digne de l'expression latine... le Tacite de Burnouf, son *De Officiis*... le *De Republica* de

illemain, le Salluste de Croiset... Toutes les traductions e valent pas celles-là.

— Sans parler des contresens!

= On peut user, pourtant, d'instruments imparfaits... ous avez fait l'essai?

— Oui, et plus que l'essai. Nous avons étudié beaucoup e versions, mon père et moi. Le travail est plus difficile, onne plus de peine et prend plus de temps : nous avons mis arfois près d'une demi-heure; j'hésitais devant certaines xpressions, et mon père était obligé souvent de lire deux u trois fois la phrase en latin... Cet exercice exige beaup d'attention. On ne pourrait pas, je crois, le prolonger ns fatigue.

= Voyons... page 324, par exemple : un texte de Cicéron, e *Divinatione*, II, 9 : « Mieux vaut ignorer que connaître s maux à venir... » Une version de Troisième actuelle...

I. — *La lecture de chaque phrase.*

1re phrase.

L'ÉLÈVE. — La connaissance de l'avenir ne serait certes as, à mon avis, un bien pour nous.

LE PROFESSEUR [lentement]. — *Equidem non arbitror ilem nobis esse futurarum rerum scientiam.*

L'ÉLÈVE [rapidement]. — *Equidem non arbitror utilem bis esse futurarum rerum scientiam.*

2e phrase.

L'ÉLÈVE. — Quelle eût été, en effet, la vie de Priam, roi es Troyens, si, dès sa jeunesse, il eût su quel sort l'attenait dans sa vieillesse?

LE PROFESSEUR. — *Quæ enim vita fuisset Priamo, Trojarum regi, si ab adolescentia scisset quos eventus senectutis set habiturus?*

L'ÉLÈVE. — *Quæ enim vita fuisset Priamo, Trojanorum gi...* J'ai besoin que vous relisiez le latin; à partir d'ici, construction différente m'a troublé : mon texte donnait verbe *attendait...* Vous avez lu *senectutis...* Et pendant ie je notais le complément, le verbe m'a échappé.

Le professeur [relit lentement]. — *Quæ enim vita...*

L'élève [lentement aussi, mais sûrement, en séparant les expressions]. — *Quæ enim vita fuisset Priamo — Trojanorum regi — si ab adolescentia — scisset — quos eventus senectutis — esset habiturus.*

3e phrase.

L'élève. — Mais laissons de côté les fables pour nous occuper d'événements plus rapprochés de nous.

Le professeur. — *Abeamus a fabulis; propiora videamus.*

L'élève. — *Abeamus a fabulis — propiora videamus.*

4e phrase.

L'élève. — Pensez-vous qu'il eût été utile à Marcus Crassus, lorsqu'il était si puissant et si riche, de savoir qu'un jour, après avoir vu son fils Publius tué et son armée détruite, il mourrait de honte au delà de l'Euphrate?

Le professeur. — *Marcone Crasso putas utile fuisse — tum cum maximis opibus fortunisque florebat, — scire sibi, interfecto Publio filio exercituque deleto, — trans Euphratem cum ignominia et dedecore esse pereundum?*

L'élève. — Veuillez relire très lentement. J'ai saisi le dessin général de chaque expression : il faut maintenant que je retienne certains détails.

Le professeur relit, en s'arrêtant un peu après chaque expression.

L'élève répète de la même manière, puis reprend à l'allure normale.

5e phrase.

L'élève. — Croyez-vous que Cnéius Pompée eût joui de ses trois consulats et de ses trois triomphes, s'il eût su qu'il devait être assassiné en Égypte après avoir perdu son armée?

Le professeur. — *An Cn. Pompeium censes tribus suis consulatibus, tribus triumphis lætaturum fuisse, si scisset se in Ægypto trucidatum iri, amisso exercitu?*

L'ÉLÈVE. — *An Cn. Pompeium censes tribus suis consula-ibus, tribus triumphis læt...* [hésite].

LE PROFESSEUR. — Rappelez-vous donc le tableau des nfinitives, 1re ligne, la forme sur laquelle nous insistions ant.

L'ÉLÈVE. — « *Lecturum fuisse*, qu'il aurait lu! » C'est rrai!... *lætaturum fuisse, si scisset* [il oublie *se*] *in Ægypto rucidatum iri, amisso exercitu.*

LE PROFESSEUR. — Votre mémoire, ici, semble avoir ravaillé sans le secours du jugement. Vous oubliez le sujet *se*.

L'ÉLÈVE. — Je me suis un peu rouillé, à cet égard, en Première supérieure. Après six mois d'entraînement avec mon père...

LE PROFESSEUR. — ... qui ne savait pas le latin!

L'ÉLÈVE. — ... j'avais plus qu'aujourd'hui l'habitude du latin. Je n'ai jamais mieux réussi qu'à la première composition.

LE PROFESSEUR. — C'est tout à fait curieux... Enfin! Je relis encore une fois la phrase latine : *An Cn. Pompeium...*

L'ÉLÈVE répète rapidement.

6e phrase.

L'ÉLÈVE. — Et Jules César, dans quelles angoisses n'aurait-il pas passé sa vie, s'il eût su d'avance qu'un jour, au milieu de ces sénateurs que, pour la plupart, il avait choisis lui-même, dans la salle bâtie par Pompée, au pied de la statue même de ce général, en présence d'un si grand nombre de ses centurions, il serait tué par les plus nobles d'entre les Romains, dont une partie même avaient été par lui comblés de biens?

LE PROFESSEUR. — *Quid vero Julium Cæsarem, quo cruciatu animi vitam acturum fuisse putamus...*

L'ÉLÈVE. — Un instant, s'il vous plaît! *Quid vero... putamus* : la principale... infinitive avant... Je comprends.

LE PROFESSEUR. — ... *si divinasset fore ut...* Remarquez bien que tout le reste repose sur ce *fore ut...*

L'ÉLÈVE. — ... *si divinasset fore ut*... Bon.

LE PROFESSEUR. — ... *fore ut in eo senatu, quem majore ex parte ipse cooptasset, — in curia Pompeia, ante ipsius Pompeii simulacrum, — tot centurionibus suis inspectantibus, — a nobilissimis civibus partium etiam a se omnibus rebus ornatis, — trucidaretur.*

L'ÉLÈVE. — *fore ut... trucidaretur...* et trois compléments dans l'intervalle... Veuillez relire le tout, Monsieur.

LE PROFESSEUR. — *Quid vero Julium Cæsarem*, etc. [la phrase entière].

L'ÉLÈVE répète lentement, mais sans hésitation et sans erreur. Il substitue seulement *maximis* à *omnibus* dans l'expression *omnibus rebus ornatis.*

7e phrase.

L'ÉLÈVE. — Assurément donc il vaut mieux ignorer que connaître les maux à venir.

LE PROFESSEUR. — *Profecto igitur ignoratio futurorum malorum utilior est quam scientia.*

L'ÉLÈVE répète rapidement.

II. — ***La lecture du texte entier.***

Nous procédons comme pour les thèmes. Je relis en entier, en faisant sentir les nuances de la pensée, le texte de Cicéron; et mon grand élève le répète d'une manière impeccable.

— C'était un élève d'élite, me direz-vous, « élève et maître » tout à la fois, qui savait travailler, se redresser lui-même, et apportait à cet exercice une grande attention... — D'accord! Aussi ne vous ai-je cité cet exemple qu'à titre de curiosité... A vous de voir, cher lecteur, si vous ne pouvez pas en tirer des conclusions pratiques.

En tout cas, il vient confirmer sur le thème les idées qui se dégageaient de nos observations précédentes. Le thème est un exercice d'*application*, non de *recherche*; il repose plus sur la mémoire que sur le jugement; il n'exerce le jugement qu'en l'aidant de la mémoire, en se servant de lui pour la fortifier. Il nous faut donc de plus en plus pros-

rire le thème, tel qu'il est généralement conçu, comme un ·avail personnel fait par l'élève à domicile, à grand renfort e dictionnaire. Plus de thèmes écrits à la maison (sauf les xercices du début de la Sixième)! Plus de dictionnaire *rançais-latin* surtout! Il doit devenir un instrument fos-ile, et rester couvert de poussière dans les boîtes des uais... En revanche, beaucoup de textes composés par professeur d'après les auteurs vus récemment, beaucoup e lectures rapides, analogues à celle-ci... Le dictionnaire emplacé par le cahier de vocabulaire... Tout un système eposant sur le principe de la méthode directe, contraire à elui de la tradition... Voilà ce qui me semble se dégager e notre critique, ce qui, avec un peu de bonne volonté de part des professeurs, des parents et des élèves, donnera ne vie nouvelle à cet exercice en apparence condamné.

POST-SCRIPTUM

6 décembre 1913.

I. — ***L'expérience tentée dans une classe de Première.***

Nous avons voulu cette année voir si cet exercice conve-ait aussi bien à une classe qu'à un élève isolé. Chargé l'une division de Première C qui n'atteignait pas trente lèves, nous avons fait au mois d'octobre quatre thèmes le cette nature (traductions de Cicéron), en nous imposant es règles ci-dessous :

1° Le professeur lit la phrase, l'explique, en insistant ur les points difficiles, puis relit une seconde fois. Il est rrivé souvent que les meilleurs élèves demandaient une roisième lecture.

2° La même phrase est répétée ensuite cinq ou six fois, ar des élèves de force inégale, en commençant par les neilleurs; on n'y renonce que lorsqu'un des derniers l'a orrectement énoncée.

3° Lorsque le texte a été traduit phrase par phrase, la lasse désigne ceux qui se sont le plus « distingués » quatre ou cinq élèves; rarement six ou sept); et chacun

d'eux redit encore une partie du texte latin, après une dernière lecture d'ensemble faite par le professeur.

4° Enfin, dans les dix dernières minutes, les deux ou trois vainqueurs de ce dernier tournoi avaient l' « honneur » de nous dicter le texte latin, que nous écrivions tous (élèves et professeur) en face de la traduction française, sur la page paire de notre cahier.

Il était convenu qu'une heure de retenue frapperait impitoyablement tout élève inattentif. Mais nous n'avons même pas eu à rappeler cette menace, et jamais je n'ai vu classe plus attentive, plus « active » dans un exercice oral. Il semble que chacun en ait, en effet, compris l'importance. Las de commettre tant de fautes, de se voir pour ainsi dire *déformés* par de mauvaises habitudes, ils sentaient tout ce qu'un tel effort, intensif et répété, pouvait leur rendre d'exactitude dans l'observation et de force dans le raisonnement. Ils se comparaient eux-mêmes à ces enfants dont l'ossature a contracté, par suite d'une longue négligence, des formes défectueuses et qu'une gymnastique un peu rude peut seule ramener à la normale. Ils prenaient gaiement leur parti de recourir à une sorte d'orthopédie morale et n'avaient qu'un regret : c'est que le petit nombre des heures de latin ne nous permît pas un traitement quotidien !

Un jour, deux d'entre eux vinrent me trouver : « Monsieur, dit le moins timide, croyez-vous que si nous pratiquions ce système tous les jours pendant plusieurs mois, nous arriverions à nous corriger? — Mon ancien élève l'affirme; et j'en suis absolument convaincu pour mon compte. — Eh bien! si vous voulez nous indiquer un auteur facile, voici B. qui est tout disposé à s'arrêter chez moi tous les jours, avant de rentrer déjeuner... — Excellent! Je vous apporterai ce soir deux exemplaires du recueil Chambon et Lemeignan de Cinquième... Vous me tiendrez au courant... » — Huit jours après, ils venaient me donner une représentation; et je constatai qu'ils étaient déjà fort bien entraînés. « Ce matin, me dirent-ils (c'était un dimanche), nous allons assez vite, parce que nous ne

ommes pas fatigués ; nous avons remarqué qu'en semaine ne faut pas faire ce travail en sortant de classe... — Mon rave M. me l'avait déjà dit; et vous aviez pu constater éjà, avec vos camarades, combien l'esprit doit être alerte t dispos. Exercice intensif et court! Voilà ce qu'il nous ut... Ceux qui vous ont déformés, au cours de vos trop ongues études, ne répondaient pas à cette définition... » – Et des gestes plus éloquents encore que des paroles e me laissèrent aucun doute sur la valeur des thèmes crits avec dictionnaire, dont notre procédé actuel est la ivante antithèse.

Naturellement, pour les thèmes qui furent expliqués en lasse, nous procédâmes à un dernier et très soigneux ontrôle. Au commencement de la classe suivante avant aborder le nouveau thème, nous refaisions le précédent. hacun couvrait avec un cahier la page paire (texte latin) t se tenait prêt à traduire une phrase. Je montais en haut e la classe, pour que rien ne pût m'échapper; un élève ûr était chargé d'appeler les noms et de marquer les otes.... En dix minutes, vingt élèves étaient efficacement nterrogés... — « Aimez-vous mieux, Monsieur, me emandèrent plusieurs d'entre eux après la première interogation, que nous *récitions* ou que nous *traduisions*? — Il aut *traduire*, bien entendu, puisque je veux vous rompre la comparaison des latinismes et des gallicismes. — 'est qu'on va plus lentement, si l'on fait attention au texte rançais. — *Chi va piano va sano!* Je saurai bien reconnaître la lenteur qui vient de la conscience ou celle qui ient... qui viendrait... (ailleurs que chez nous)... de la aresse. » — La fois suivante, en effet, la rapidité fut peut-être un peu moins grande, mais la sûreté n'y perdait pas. e n'est pas sans regret que je dus abandonner notre nouveau « sport » pour consacrer nos classes trop rares aux xplications de textes proprement dites... Que ne disposons-nous encore des loisirs du premier cycle!

II. — *L'expérience reprise par plusieurs pères de famille.*

La semaine suivante, quatre pères de famille me firent savoir qu'ils continueraient volontiers, chacun pour sa part, l'expérience interrompue; et deux de mes anciens élèves dont les jeunes frères se trouvaient dans ma classe, se montrèrent animés du même désir. On se procura tant bien que mal des exemplaires du vieux recueil [1], et l'on arrêta de concert le règlement ci-dessous :

1. **Préparation faite par la personne qui joue le rôle de professeur :**

Examiner le texte et la traduction. Souligner légèrement au crayon les *mots* et les *tournures* qui semblent susceptibles d'embarrasser l'élève.

2. **Exercice de thème** (phrase par phrase).

a) Première lecture du latin par le professeur.

b) Série des questions posées :

sur les *fonctions grammaticales* des mots et des propositions, soit dans la phrase française, soit dans la phrase latine;

sur le *vocabulaire* et, d'une manière générale, la recherche des *expressions latines* correspondant aux expressions françaises.

c) Seconde lecture par le maître.

(Doubler chaque lecture si la phrase est longue ou difficile.)

d) Lecture du latin par l'élève.

3. **Exercice de version.** (Le texte entier, sans arrêt.)

L'élève traduit le latin en français, *dans l'ordre du latin* et *expression par expression.*

Par l'*ordre*, il conserve le mouvement de la phrase latine.

Par la *recherche du gallicisme*, il trouve l'équivalent moderne de l'expression latine.

Il faut que le débit soit lent, mais assuré, avec de légères pauses aux signes de ponctuation, mais sans arrêt ni hésitation.

4. **Notes écrites à prendre :**

sur le cahier de vocabulaire :

1. Quelques-uns furent découverts chez les libraires du Quartier Latin; les autres ont été retrouvés à la librairie Delalain... C'étaient les derniers!

les mots qui ont causé le plus d'embarras.
— avec leur famille ;
— avec la série des sens bien classés.
sur le cahier de syntaxe :
les exemples de la grammaire dont l'exercice aura montré utilité.

5. **Contrôle.**

Le lendemain, avant de passer au nouvel exercice, refaire pidement, sous les deux formes (thème, puis version), exercice précédent.

Quinze jours sont à peine écoulés depuis que ces essieurs se sont mis au travail. Ils ne peuvent donc se rononcer sur les résultats de l'expérience. Mais ils ont éjà bon espoir, parce que leurs fils se prêtent volontiers ce genre d'exercice, répondent aux questions, enreistrent sur leurs cahiers les mots et les exemples de la rammaire et traduisent ensuite fort convenablement le xte latin *sans réciter la traduction*. Ce dernier point leur araît particulièrement à noter; ils voient là une preuve écisive en faveur de la méthode, puisqu'un exercice de émoire semble avoir pour résultat de fortifier le jugeent. « Je crois encore cette méthode excellente, ajoute un d'eux, en raison de l'effort soutenu et rapide qu'elle emande; il me semble que mon fils à déjà acquis un peu lus de vivacité et de précision dans la découverte des xpressions françaises et latines. » — Un de mes anciens lèves, licencié ès lettres, insiste enfin, sur la qualité des *raductions françaises*. « La méthode, m'écrit-il, me paraît uissante et simple; en somme, elle n'est qu'une appliation du principe du *parallèle* usité dans les anciennes hétoriques; mais c'est un parallèle à la fois plus substanel et plus pratique... Il importe seulement d'avoir *'excellentes traductions*; celles de vos recueils, retouchées, onviennent bien pour les débuts. Ensuite il faudrait evenir aux traductions faites par les humanistes, d'Étienne Balzac, bien supérieures, probablement, pour ce genre exercices, à celles du XIXe siècle... En attendant, mon

jeune frère me paraît faire quelques progrès ; mais ce n'es pas en trois semaines qu'on guérit ces « maladies d l'attention » qui semblent bien être, chez trop d'élèves, l résultat de leurs études. »

Reste à souhaiter qu'il se trouve parmi nos lecteur beaucoup de pères, de grands frères ou de répétiteur semblables, décidés à remplacer les plaintes par des actes et à réparer en quelques mois l' « outrage » très réparabl des ans si mal employés [1].

1. Voir encore, sur une autre forme du thème latin, les vues ingé nieuses de M. Gastinel, Inspecteur de l'Académie de Paris (*Revu Universitaire* du 15 octobre 1913 : L'Enseignement classique dan l'Académie de Paris, p. 227 et sq. ; surtout p. 233).

2. LA LECTURE DES TEXTES

ORGANISATION GÉNÉRALE
EXERCICES ORAUX ET EXERCICES ÉCRITS

Nous voici donc arrivés, après un détour nécessaire, à :xercice capital, recommandé par Rollin et prescrit par ›s *Instructions*, celui qui, loin de décourager l'élève, :ngage « à se prêter au maître, et lui épargne beaucoup : temps, de peine et de punitions » : l'*explication des :teurs!* Là, pourtant, là encore, la « coutume tyrannique » ;ie par le « vertueux recteur » maintient ses prétentions, nous retrouvons sous une nouvelle forme son éternel prit! De même que le *thème écrit* avait pour elle plus importance que la lecture des textes, de même dans .tude proprement dite des auteurs, elle conserve pour *xercice écrit* une préférence marquée, aux dépens de xercice oral. Oh! sans doute on reconnaît, en principe, e pour de très bons sujets, l'explication préparée est .e chose excellente; mais on se hâte d'ajouter qu'elle ste lettre morte pour la moyenne des élèves; que pour ux-là, disent des hommes qui à certains égards ne nquent pas de pénétration, mieux vaut une version rite, même médiocre, que dix explications mal préparées mal suivies...

Un père de famille résumait tout récemment cette opi-›n très répandue : « Monsieur, dit-il à un de mes amis, ofesseur dans un lycée de Paris, j'ai deux fils. Le plus ;me est éveillé, travailleur : c'est celui que je vous ai nfié. Votre méthode lui convient, parce qu'elle repose r l'explication orale; les préparations, qu'il fait avec in, lui permettent de voir beaucoup de latin, de se famiriser avec la pensée, le style de l'auteur; il tire, en un ›t, de ses études le profit moral et intellectuel que nous vons en attendre.

Mais, précisément pour ce motif, je n'ai pas osé vou donner l'aîné ; sans être un fieffé paresseux, il n'a pas l'ac tivité, la curiosité de son frère ; j'ai craint qu'il ne fît ma ses préparations, ne vous écoutât mal en classe et ne pri définitivement l'habitude de la négligence. Je me sui donc adressé pour lui à une institution où l'on use beau coup des devoirs écrits ; c'est une méthode évidemmen moins intelligente que la vôtre, mais qui force les élève médiocres à fournir une preuve matérielle de leur travail Voilà pourquoi vous n'avez dans votre classe que le meil leur de mes fils !... » Et mon collègue, séduit par ce hard paradoxe, ne le trouvait pas ridicule. Combien la réponse pourtant, lui eût été facile, s'il avait eu plus de confianc dans ses propres principes et dans la puissance d'un méthode qui est celle de l'avenir : « Cher Monsieur, eût-i pu dire, votre jugement est flatteur, trop flatteur, pour m personne et celle de votre second fils ; mais permettez-mo de craindre qu'il ne soit un peu sévère pour celle de votr fils aîné. Ce n'est pas absolument un paresseux, dites-vous... Êtes-vous sûr que nous n'avons pas des moyens sérieux efficaces, d'obtenir qu'il lise les textes, qu'il nous écoute e classe, et qu'il conserve une trace de nos observation communes ? Êtes-vous bien sûr, en revanche, que, livré lui-même devant son papier, il n'apporte pas à l'exercic écrit, ennuyeux, multiplié, une négligence égale à celle qu vous redoutez dans les exercices oraux ! Pour mon compte je n'ai jamais constaté que la nécessité de remettre un copie rendît un élève exact et attentif, lui donnât le goût d travail et le désir de bien faire ! Je suis écœuré de sentir même dans un devoir d'apparence à peu près correcte tout ce qu'il révèle d'indolence invétérée, de mollesse e d'inertie... Croyez-le, s'il y a quelque chance de réveille de pareilles natures, c'est justement par l'action immédiat du professeur, et elle ne peut s'exercer que si l'explicatio orale a décidément le pas sur la version écrite, si toute un série de procédés en assurent à la fois le contrôle, si... Mais il est probable que j'aurais parlé dans le vide ! U homme aussi résolu, très intelligent sans doute, mai

absolu dans ses jugements, m'eût écouté avec un sourire poli, bien décidé, au fond de son cœur, à ne jamais laisser l'aîné de ses fils rejoindre le plus jeune dans une classe trop bien faite!

La vérité est pourtant que l'exercice oral est plus facile à contrôler, si l'on veut en prendre la peine, que l'exercice écrit; l'objection fondée sur la négligence fatale des élèves (la seule qu'on nous oppose sérieusement) ne résiste pas à un examen attentif. — Tout d'abord, si l'exercice est bien fait, l'élève s'y attache davantage; un auteur, un livre entier, lus avec persévérance, offrent un peu plus d'intérêt qu'une série de petites versions détachées, sans lien et sans suite; on peut même dire que plus on présentera aux élèves de grands ensembles, plus on les encouragera à connaître, soit par des analyses, soit par la lecture de la traduction, l'œuvre entière de l'écrivain, et plus on aura chance de secouer leur inertie; ils ne s'intéressent aujourd'hui qu'à un enseignement d'idées, et seule l'explication orale permet de leur exposer la philosophie d'un auteur. — Quant à la classe elle-même, elle est généralement plus vivante dans une explication bien dirigée que dans la correction, même soignée, d'un devoir; l'élève qui a remis sa copie en est à peu près détaché; si son devoir ne lui est pas rendu le jour même, il a déjà presque oublié ce qu'il pensait en le faisant, et la correction vient se plaquer sur des souvenirs refroidis; elle ne fait pas corps avec eux. L'impression qu'elle produit reste superficielle, parce que le moment est passé depuis longtemps où l'esprit, dans la chaleur de la recherche, se la serait assimilée. Une seule chose dans la version rendue intéresse, même les bons élèves : le nombre des fautes et la note chiffrée. Il n'en est pas de même dans une préparation faite la veille au soir ou le matin, si l'on sait stimuler la classe de deux manières :

1° *Par une série de questions* si précises qu'elles ne laissent pas de place pour des réponses ambiguës, si bien posées qu'elles démasquent, pour la joie maligne des camarades et la confusion du coupable, sa paresse ou sa négli-

gence. Beaucoup de professeurs excellent dans ce rôle de juge d'instruction, qui est (ne l'oublions pas) une partie essentielle de leur métier; il n'est peut-être pas un lecteur qui ne se rappelle encore quelque scène de ce genre gravée dans son souvenir! C'est un jeu, pour un bon maître, dès qu'il a un peu d'expérience, de démasquer ainsi les ruses des élèves; l'un plaisante, l'autre gronde, un troisième feint l'indignation, un autre la pitié; mais tous font comprendre que la sanction, si légère qu'elle soit, sera toujours impitoyable, et les élèves ont vite fait de se rappeler qu'avec M. Un Tel, « il faut avoir préparé »! Une seule circonstance peut gêner, parfois même paralyser les efforts des meilleurs maîtres : tel est le cas, trop fréquent, où leur classe dépasse trente élèves. Mais comme aucun exercice, au-dessus de ce chiffre maximum, ne saurait être bien fait, ce n'est pas la substitution de la version écrite à la préparation qui peut remédier à ce vice rédhibitoire. En revanche, au-dessous de trente élèves, vous ne verrez pas un professeur sachant son métier qui ne trouve dans la pratique de cet interrogatoire un moyen d'action plus puissant encore que l'encre rouge ou violette répandue sur les copies.

2° *Par la confection des cahiers de vocabulaire et de syntaxe,* et la certitude où l'on met chaque élève d'avoir à rendre compte des notes qu'il a dû prendre et recopier. C'est un fait d'expérience, bien connu de tous les travailleurs, qu'on ne lit utilement que la plume à la main. Il faut toujours être prêt à résumer un chapitre ou un paragraphe, à prendre copie d'un document original, à noter un fait caractéristique. Même quand nous ne trouvons pas l'occasion de prendre la note, le fait seul de nous tenir prêts nous met dans un état d'esprit favorable à l'observation; nous sommes, non plus passifs, comme un simple flâneur, mais actifs, comme un chasseur, toujours sur le point de voir se lever devant nous une idée, capables, en une seconde, d'abaisser notre porte-plume comme on épaule un fusil. Rien ne surexcite l'attention comme cette intelligente curiosité. A plus forte raison, lorsque vingt-

cinq ou trente élèves se tiennent ainsi à l'affût d'un texte, intéressés à se distinguer, à signaler le mot de valeur, à rappeler la règle de syntaxe, à conseiller telle ou telle note... La confection des cahiers peut devenir, dans une bonne classe, le stimulant par excellence; comme le disait très justement M. Géant, ces instruments de travail sont aussi utiles à fabriquer qu'à consulter; ils deviennent, aux yeux des élèves, la principale raison d'être de la préparation.

Autrement dit, le succès des exercices oraux (comme de tous les exercices!) est une question de discipline intellectuelle et morale. Sachons donner aux élèves de bonnes habitudes de travail; faisons régner chez eux une crainte salutaire par des interrogations bien conduites; stimulons leur initiative, leur curiosité, faisons appel à leur amour-propre par une juste émulation, et l'explication orale deviendra, suivant le vœu du programme, non seulement « le principal exercice de la classe », mais l'exercice par excellence, auquel les autres doivent être humblement subordonnés.

La version latine jouera alors son vrai rôle, qui est de devenir simplement un exercice de contrôle. Elle forcera périodiquement l'élève à se rendre compte de ce qu'il sait faire, seul devant son texte, sans dictionnaire (autant que possible), sans secours d'aucune sorte et dans un temps donné. Elle lui présentera, fidèle comme un miroir, ses défauts et ses qualités; d'autant mieux que, s'il avait, par hasard, quelque tendance à atténuer les uns pour grossir les autres, la correction du professeur sera là pour lui rappeler l'impitoyable vérité. Aussi les élèves ont-ils grandement raison de ne s'attacher qu'à une chose, dans l'examen sommaire (très sommaire!) qu'ils font en général de leurs copies corrigées. Peu importent les indications manuscrites que prodiguent, hélas, en vain! tant de maîtres trop dévoués; ces remarques-là relèvent de la correction orale; elles doivent entrer dans les cervelles par l'oreille et non par les yeux. Ce qui est capital, au contraire, dans l'esprit de l'élève, c'est la « cote », et il n'a pas tort; rien ne lui donne plus de confiance dans son professeur que la sûreté avec laquelle on lui assigne sa note

en chiffres; j'ai vu des élèves tracer de véritables graphiques, où la série de leurs notes était figurée par la ligne sinueuse d'un baromètre enregistreur; lorsque cette « cote » est confirmée par celle de la Faculté, les candidats ne manquent pas d'en informer les générations suivantes, et l'autorité du maître est par là très fortifiée. Telle est, véritablement, l'utilité de la version, et la nature elle-même nous parle là, une fois encore, par la bouche des jeunes gens. La version sert à instruire l'élève sur le nombre de ses fautes, et le professeur sur la cause qui les a fait commettre; elle avertit l'écolier qu'il doit prolonger son effort, et elle indique à son maître dans quel sens cet effort doit être dirigé. Mais quant à l'effort lui-même, c'est sur la lecture des auteurs qu'il doit le plus souvent porter.

Aussi allons-nous d'abord parler de la lecture. Après avoir défini, au début de la Cinquième, la méthode d'explication sous sa forme élémentaire, nous demanderons aux professeurs de Cinquième, de Quatrième, de Troisième et de Seconde de nous la faire connaître à propos de textes de plus en plus difficiles. Grâce à eux, nous verrons surgir des auteurs les plus divers les principes généraux, les vieilles idées classiques, toujours vieilles et toujours jeunes, sur lesquelles repose tout notre enseignement; et sans doute mes collègues y ajouteront cet élément individuel, élément précieux d'intérêt et de variété, qui viendra de la différence des tempéraments et des goûts; mais tous nous rediront, dans l'interprétation vivante et personnelle des textes, que là est la vraie manière d'acquérir des connaissances et de se pénétrer, en les comparant, du génie propre aux deux langues, la latine et la française. Plus tard seulement, et pour finir, nous insisterons à propos de la classe de Première sur la *version latine*, et sur les diverses formes qu'il convient de lui donner... Mais la fin des études est encore loin de nous; nous avons le temps de lire, d'écouter et de réfléchir. Apprenons avant d'écrire, acquérons avant de contrôler les connaissances acquises; et commençons, en Cinquième, par le commencement, c'est-à-dire par l'explication du modeste *De Viris*.

LA MÉTHODE

L'ART D'ANALYSER ET DE TRADUIRE

QUELQUES LIGNES DU *DE VIRIS*

C'est dans les premiers jours de février que j'eus le plaisir de pénétrer en Cinquième, dans la classe de M. Baudrillart. Je n'eus pas de peine à me rendre compte qu'à ce moment, la distinction entre les classes de préparation et les classes d'explication, si nécessaire en Sixième, serait désormais plus nuisible qu'utile. Évidemment, le professeur ne saurait s'interdire d'élucider à l'avance les plus grosses difficultés et d'aplanir les obstacles qu'il juge infranchissables; mais il est bon de donner à l'élève de Cinquième une certaine initiative et de le laisser faire seul sa préparation.

Ce travail, dont mon collègue prit soin de rappeler à la classe les caractères essentiels, comporte, sur chaque phrase, deux opérations successives d'une nature très différente :

1. Il faut d'abord considérer la phrase étrangère en *elle-même*, sans se préoccuper de la traduire en français, il faut en faire l'analyse, (suivant le procédé que le lecteur a vu appliquer déjà au français en Septième, et au latin en Sixième), distinguer les propositions les unes des autres, en définir la fonction, examiner ensuite les termes de chaque proposition, bref, déterminer les rapports qui unissent les différentes parties de la phrase. Tel est le principe fondamental, commun à la méthode classique et à la méthode directe. Il consiste à envisager *directement* la phrase latine, allemande ou anglaise, sans s'occuper du sens qu'elle peut avoir en français, pour en comprendre d'abord l'organisation, sans autre secours que la connaissance des habitudes étrangères. Σὺν, τάξις, assemblage... Le mot *syntaxe*, qui désigne cette partie de la grammaire, définit exac-

tement l'opération intellectuelle qu'elle rend possible. Il s'agit, en s'inspirant des règles de la syntaxe, de reconnaître dans un texte les diverses pièces d'assemblage analogues aux exemples-types de la grammaire et de leur assigner le rôle voulu par les lois du langage.

2. Alors, mais *alors seulement*, nous devons nous préoccuper du sens et traduire chaque expression. Alors, mais alors seulement, l'élève doit recourir, pour les mots qu'il ne connaît pas, au lexique très élémentaire mis à la fin du *De Viris*. L'idéal serait qu'il n'eût jamais plus de cinq ou six mots nouveaux à chercher par préparation, et c'est dans ce sens que devra travailler l'auteur de l'œuvre souhaitée, le Lhomond de l'avenir que nous appelons de nos vœux. En attendant, servons-nous des livres déjà sérieux que nous avons entre les mains... Si simple que soit en Cinquième le travail de traduction, il ne doit pas moins se faire suivant deux règles capitales que nos élèves connaissent et appliquent dès la Sixième :

a) *suivre l'ordre du latin*, autant que possible, c'est-à-dire au moins dix-neuf fois sur vingt;

b) *grouper ensemble les mots* formant une expression véritable, pour les traduire tout de suite par une expression française, sans passer par l'intermédiaire d'un « mot à mot » barbare.

Autant l'analyse préliminaire développait chez l'élève le *raisonnement*, autant la traduction doit lui former *le goût*, lui donner le sentiment de l'harmonie dans la phrase et de la propriété dans les expressions. Aussi pourrons-nous dire que dans ces quelques pages, modestement consacrées à dix lignes du *De Viris*, est contenue plus qu'en germe toute la méthode d'explication.

TEXTE DU *DE VIRIS*

Publius Cornelius Scipio Africanus. (XL, 19.)

Cum Scipio Africanus Liternii degeret, complures prædonum duces ad eum videndum forte confluxerunt. Scipio eos ad vim faciendam venire ratus, præsidium servorum in tecto collo-

cavit, aliaque parabat quibus ad eos repellendos opus erat. Quod ubi prædones animadverterunt, abjectis armis, januæ appropinquant, nuntiantque se non vitæ ejus hostes, sed virtutis admiratores venisse, conspectum tanti viri expetentes; proinde ne gravaretur se spectandum præbere.

— Nous avons aujourd'hui un bon élève, D., qui, pour des raisons de famille, n'a pu faire la préparation. Il va nous donner l'occasion de suivre son travail, en présence d'un texte inconnu de lui, et de voir s'il applique bien la méthode dont je viens de rappeler les principes. Allez, D.

1re phrase.

D. — *Cum Scipio Africanus Liternii degeret, complures prædonum duces ad eum videndum forte confluxerunt.*

1. **L'analyse préliminaire.**

Cum, conjonction —

Scipio Africanus, nominatif, sujet —

Liternii... Je ne sais pas.

— Cela n'a aucune importance. Continuez à l'ignorer. Sachez ignorer, et suspendre votre jugement. Négligez les détails accessoires ; allez droit à l'essentiel, qui est ici?...

D. — *Degeret*, le verbe.

Cum Scipio Africanus degeret, proposition subordonnée.

Complures duces, nominatif, sujet —

Prædonum... Je ne sais pas!

= Très bien! Passez-le!

D. — *Ad eum videndum*, complément circonstanciel —

Forte, adverbe —

Confluxerunt, verbe.

Complures duces confluxerunt forte ad eum videndum, proposition principale.

— Soit. Quant à *Liternii*, qui vous effarouche, c'est une forme de *Liternium*, Literne, ville près de laquelle se trouvait la villa de Scipion. A quel cas peut-il être?

F. (un des premiers). — Au locatif... C'est une question de lieu.

— L'exemple?

PLUSIEURS. — *Habitat Lugduni.*

— Quelle est la règle appliquée dans : *ad eum videndum confluxerunt*?

M. (élève moyen). — *Surrexit ad respondendum.*

— Bien. Répétez l'analyse de la 1re proposition, A.

A. répète.

— Et de la 2e, T.

T. répète.

— Tout le monde s'est-il rendu compte du rôle de *cum*?

UN GRAND NOMBRE. — *Cum*, lorsque.

— Quel est l'exemple de la grammaire?

PLUSIEURS. — *Cum Athenæ florerent*, au temps où Athènes était florissante.

— Adressons-nous maintenant, pour la traduction, à un élève qui ait préparé. Allez, H.

2. **La traduction.**

H. — *Cum Scipio Africanus*, comme Scipion l'Africain —
degeret (sous-entendu *vitam*) *Liternii*, vivait à Literne —
complures duces prædonum, un certain nombre de chefs de brigands —
confluxerunt forte, vinrent ensemble par hasard —
ad eum videndum, pour le voir.

= C'est bien. Vous traduisez déjà expression par expression.

— Nous ne parlons pas le patagon!

Courte interruption. La présentation des cahiers de syntaxe et de vocabulaire.

Mon collègue interrompt un instant l'exercice pour présenter à ses élèves deux cahiers. L'un est un *cahier de syntaxe,* tenu par un élève de Quatrième, suivant le système de M. Géant. M. B. leur explique l'utilité de ce cahier; il leur fait remarquer que plusieurs d'entre eux se rappellent certainement très mal les exemples *Habitat Lugduni* et *Surrexit ad respondendum.* « Nul doute, ajoute-t-il, que nous ne trouvions également dans les phrases suivantes l'application de règles que vous sauriez

mieux encore si vous aviez fabriqué vous-mêmes votre grammaire. Nous en commencerons une le plus tôt possible, et elle vous sera bien utile dans le travail d'analyse préliminaire. »

Pourtant, comme on ne peut tout entreprendre à la fois, M. B. préféra ne recommander pour le moment que le cahier de vocabulaire. Il leur confia donc le second cahier, un cahier alphabétique de 200 pages que nous avions préparé ensemble pour le classement des familles de mots. Comme M. Weil en Sixième, il se garda d'en imposer l'usage; mais les élèves en comprirent si bien l'utilité que huit jours après chacun d'eux s'était procuré un cahier de vocabulaire et avait déjà commencé à le remplir d'après les indications prises en classe. Il fut alors entendu que, de temps en temps, ces cahiers seraient apportés au lycée, le jour où M. B. voudrait les examiner, mais qu'en temps ordinaire, ils resteraient à la maison : c'est le seul moyen d'éviter, au cours de cinq années d'études, toute chance de perte ou d'usure trop rapide.

Ce jour-là, comme d'habitude, M. B. fit prendre sur le cahier ordinaire de notes et exercices quelques indications sur les mots du texte.

Degeret fut décomposé, et la note suivante rédigée par lui-même au tableau :

Ago, *is*, *egi*, *actum*, *agere*, faire, pousser.
Dego, *is*, *degere* dans l'expression *degere vitam*, passer la vie.

On groupa ensuite, à propos de *complures*, les mots suivants :

Plus, adverbe : davantage, en plus grand nombre.
Plures, *plurium* :
1° Plus nombreux;
2° Plusieurs (à partir de l'époque d'Auguste).

Prædo fut rattaché par les élèves à un mot déjà connu eux, et l'on écrivit :

Præda, *æ*, la proie, le butin.
Prædo, *onis*, le brigand.

On voit qu'ils étaient tout prêts à comprendre notr pensée; il n'est pas étonnant qu'ils aient fait bon accuei au cahier alphabétique.

On nota encore la famille de *dux*, *ducis*, 1° le guide, 2° l chef, 3° le général, — en remarquant l'importance du sen primitif : le guide, *qui ducit*, celui qui conduit...

Nous demandâmes pour finir :

— Que signifie *forte*?

Tous. — Par hasard.

= Et *forsan*, ou *fortasse*?

Plusieurs. — Peut-être.

= Très bien. Seulement, je dois vous dire que, si vou ne notez pas cette différence sur votre cahier, si vous n revoyez pas chaque année plusieurs fois ladite note dud cahier, vous confondrez absolument *forte* et *forsan*, le jou où vous serez en Première.

— Oh!!

= C'est ainsi! Car je pense que vos aînés ont su le distinguer, comme vous, en Cinquième. Or je puis vou garantir que beaucoup d'entre eux en sont aujourd'hui pa faitement incapables!... Enfin, ne disons pas de mal de absents...

2e phrase.

— Continuez, C.

C. — Scipio eos ad vim faciendam venire ratus, præsidiu servorum in tecto collocavit, aliaque parabat quibus ad ec repellendos opus erat.

1. L'analyse préliminaire,
ou Des dangers de la précipitation.

C. — *Scipio*, nominatif, sujet —

eos, accusatif, probablement complément direct —

ad vim faciendam, complément d'attribution —

venire, infinitif...

ratus eos venire...

Eos venire est une proposition infinitive dépendant d ratus. *Ratus*, participe passé de *reor*, s'accorde avec *Scipi*

collocavit...

— Non! Vous devez examiner les expressions dans ordre où elles se présentent. Il ne vous est pas interdit, ien entendu, de jeter un coup d'œil en avant, d'éclairer otre route et d'apercevoir un point de direction... Mais il ut laisser ce but lointain là où il est, ne pas le déplacer, t concentrer la meilleure part de votre attention sur les bstacles qui vous en séparent.

C. — *Præsidium servorum*, accusatif...

— Ou nominatif!

C. — Mais c'est un complément direct!

— Vous n'en savez rien, vous ne devez pas le savoir, our le moment. Hâtez-vous lentement! Ne dites pas : c'est cela », mais : « ce peut être cela », en songeant ue ce peut être aussi autre chose.

= Suspendre son jugement! Ne pas faire d'hypothèse éfinitive, c'est toute la méthode d'analyse! Ici, vous voyez out de suite la vérité, parce que la phrase est très simple; ais dans un cas plus compliqué votre précipitation pourit bien vous coûter cher. Vous direz tout de suite : « c'est n accusatif » alors que ce sera un nominatif... et vous ne éviendrez *jamais* sur votre erreur...

C. — Oh!

= Non, jamais! *Experto crede!* Si vous saviez combien, nez certains élèves de Première, cette mauvaise habitude st enracinée! Ils raisonnent faux comme d'autres raisonent juste, naturellement, instinctivement; la précipitation st devenue pour eux une seconde nature; l'erreur les tire comme un véritable aimant, parce qu'ils n'ont pas ris l'habitude de se méfier, d'attendre, de bien regarder ans toutes les directions avant d'en choisir une prématuément.

C. (pas très convaincu!) — *Præsidium servorum*, accuitif... ou nominatif —

in tecto, complément circonstanciel —

collocavit, verbe.

Scipio... collocavit... præsidium, proposition principale.

que, conjonction de coordination, unit deux propositions emblables —

alia, accusatif ou nominatif pluriel neutre —

parabat, verbe... *Parabat* étant au singulier, *alia* ne peut être qu'un complément direct à l'accusatif...

Parabat alia, seconde proposition principale.

= Voilà un raisonnement complet. C'est bien.

C. — *Quibus*, pronom relatif à l'ablatif ou au datif, dont l'antécédent est *alia* —

ad eos repellendos, complément indirect —

opus erat...

C'est la règle *Mihi opus est amico.*

2. La traduction.

L'élève passe ensuite à la traduction, comme le précédent, expression par expression :

Scipion, persuadé qu'ils venaient — pour lui faire violence, — plaça sur le toit — une garde d'esclaves, — et faisait d'autres préparatifs — nécessaires pour les repousser.

3e phrase.

C. — Quod ubi prædones animadverterunt, abjectis armis, januæ appropinquant, nuntiantque se non vitæ ejus hostes, sed virtutis admiratores venisse, conspectum tanti viri expetentes; proinde, ne gravaretur se spectandum præbere.

1. L'analyse préliminaire.

Toujours la hâte! Toujours la précipitation!

L'élève, un des premiers, montre, comme le précédent, plus de hâte qu'il ne convient : à peine a-t-il prononcé *nuntiant* qu'il saute à *venisse*, sans avoir analysé les termes intermédiaires. Son professeur le force à reprendre :

F. — *Nuntiant*, verbe de la 2e proposition principale —

se, accusatif ou ablatif; peut être le complément ou le sujet d'une proposition infinitive —

non vitæ ejus... génitif?... je ne sais pas...

= Très bien! Bon, excellent aveu! Le commencement de la sagesse!

F. — *Hostes*, nominatif ou accusatif,... comme *se* —

sed, conjonction de coordination, doit unir deux expressions de même nature —

virtutis... admiratores...

non hostes... sed admiratores...

Ces deux substantifs, venant après *venisse*, sont des appositions à l'attribut contenu dans le verbe *venisse*.

Quant aux génitifs *vitæ* et *virtutis*, ils sont les compléments de *hostes* et d'*admiratores*.

— Je vois d'énormes contresens commis sur cette phrase par quelques élèves auxquels j'avais imposé de faire cette préparation par écrit... Leurs erreurs prouvent que, sur les phrases les plus simples, il n'est pas inutile de cheminer, comme F., avec une extrême prudence. Achevez, F.

F. — *Expetentes*, apposition à *se* —

conspectum tanti viri, complément direct de *expetentes* —

proinde, ne gravaretur, proposition subordonnée.

— Oui; elle dépend d'une principale sous-entendue, *precabantur*, ils le priaient de ne pas...

— *præbere se spectandum*, proposition infinitive.

2. La traduction.

Deux incidents en sens contraire montrent combien est délicate la tâche du professeur de Cinquième, obligé de rester très simple tout en éveillant déjà le goût et la curiosité littéraires.

L'élève traduit sans encombre :

F. — Dès que les brigands remarquèrent cela...

— Non. Au neutre latin correspond en général un substantif français; dites : « remarquèrent ces dispositions ».

F. — Ils jettent bas leurs armes, — s'approchent de la porte — et déclarent soi être venus [1]...

— Hein? Vous m'aviez dit qu'on ne parlait pas le patagon ici?

— Remarquez que ce n'est que du nègre! Et puis, il faut

1. L'élève continue à dire l'expression latine avant l'expression française; mais souvent, pour abréger et ne pas fatiguer le lecteur, nous ne donnerons que la seconde. Cette convention nous a paru nécessaire.

nous excuser, pour une fois. Il serait dangereux de ne pa traduire ainsi très exactement, au début, les proposition infinitives. Les élèves ne sont pas dupes du procédé jamais vous ne retrouveriez dans leurs narrations, n même dans leurs versions, la moindre trace de cett tournure chère aux neveux de l'oncle Tom ! Continuez, F

F. — *se venisse*, soi être venus,

non hostes ejus...

— Ici, attention ! Je veux, au contraire, tout de suite parce que vous êtes fort capable de la trouver, un expression bien française, bien moderne. « Ils ne sont pa venus...

F. — ... en ennemis. »

— C'est bien.

F. — ... *sed admiratores virtutis*, mais en admirateur de son courage —

— *expetentes conspectum tanti viri*, désirant contempler u si grand homme —

proinde, en conséquence —

ne gravaretur, qu'il ne fît pas difficulté —

se præbere spectandum...

— Là encore, il faut trouver la vraie, la jolie expressio française... *Præbere*, fournir, *se præbere*, se fournir, s montrer, *spectandum*, pour être regardé... Qui trouvera Personne ? C'est un peu difficile, évidemment. Pourtan il faut vous habituer à cette recherche, faire preuve d goût, d'ingéniosité...

se præbere spectandum, pour s'offrir à leurs regards.

Mais nous ne sommes pas inquiets de votre silence pour cette fois ! Si vous aviez su trouver cette expressior vous seriez déjà maîtres de la méthode, et le jour où vou en trouverez beaucoup d'analogues, vous saurez tout. Vo professeurs n'auront plus rien à vous apprendre !... Nou n'en sommes pas là.

Retour aux cahiers de syntaxe et de vocabulaire.

Mon collègue amène de nouveau les élèves, par un série de questions, à rapprocher les différentes parties d

xte des exemples de la grammaire qu'ils se trouvent déjà onnaître : *ratus eos venire* suscite une réponse sur les ropositions infinitives, et *in tecto* nous ramène à la ques-on *ubi*; l'élève qui expliquait a rappelé de lui-même exemple *mihi opus est amico*, et *quibus* donne l'occasion e définir les pronoms relatifs. *Se venisse* permet de luer une seconde fois le plus vénérable exemple de Lho-ond; l'apposition (*se... hostes... admiratores)*, la manière interroger et de défendre (*ne gravaretur*) donnent lieu à ne série de réponses heureuses... On ne peut souhaiter u'une chose à ces élèves : c'est de ne pas oublier d'ici à la remière ce qu'ils viennent d'apprendre en Cinquième... ans le cahier de syntaxe, cet oubli serait fort à craindre! vec lui, tous les espoirs, au contraire, nous seront ermis.

Puis le cahier de vocabulaire s'enrichit dès aujourd'hui e nouvelles familles de mots :

La famille de *præsidium*, ainsi hiérarchisée :

Sedeo, es, sedi, sessum, sedere — præ : Être assis devant, faire bstacle devant.
præsidium, ce qui est assis devant :
1° ce qui protège : la garde;
2° le secours.

La famille de *gravaretur* :

gravis, lourd.
1° *gravo, as are*, charger, accabler.
2° *gravor, aris, ari* :
être fatigué, ennuyé;
souffrir avec peine, être fâché de.

La famille de *proinde* :

inde, de là;
deinde, ensuite;
proinde, par conséquent.

paro, as, avi, atum, are, préparer, est soigneusement stingué de *pareo, es, ere*, obéir...

Vis, *vis* :
au singulier : la violence.
vim facere, faire violence.
au pluriel : les forces.

— Ici, mon collègue, qui, tout en interrogeant, feuilleta le cahier de vocabulaire du petit Bl., l'élève de Sixième, f observer : « Je trouve déjà cette distinction faite, il y trois semaines, en Sixième. Il est certain qu'on vous l' signalée, à vous aussi, au même moment... Voyez combie il eût été utile de l'inscrire il y a un an, et de la revoi vingt fois depuis... De même je vois ici, notée par B cette année, la distinction entre *fugo*, mettre en fuite e *fugio*, fuir... Qui d'entre vous la connaît?

[Un petit nombre seulement lèvent la main.]

On vous l'a certainement fait remarquer l'année der nière.... »

= Seul, le cahier de vocabulaire peut établir entre le classes une continuité véritable... surtout si on en impos la récitation dans de *sérieux examens de passage*!

— Que le Ciel vous entende, comme disaient nos pères

Et ce fut notre dernier mot : la question du Latin est, beaucoup d'égards, une question de discipline.

L'ESPRIT LITTÉRAIRE DANS L'EXPLICATION DES TEXTES

La terminologie que nous avons adoptée supprime la vieille distinction entre les classes de grammaire et les classes de lettres. En intitulant celles de Cinquième et de Quatrième l'*Enseignement moyen*, nous avons voulu rappeler qu'il n'y a pas de différence appréciable entre elles et les autres. — Les cadres grammaticaux que nous venons de tracer, doivent, en effet, être maintenus et renforcés jusqu'à la fin de la Première, et il n'y a pas de raison pour que les cahiers de vocabulaire et de syntaxe soient moins consultés ou récités à la fin des études qu'au commencement. Πάντα ῥεῖ, disait le vieil Héraclite. Tout coule, tout s'oublie, se répètent sans cesse les professeurs de Lettres! Rien n'a pu être appris (ainsi le veut la nature) d'une manière définitive, et l'ensemble de nos connaissances, comme les vieux monuments gothiques, ne subsiste que si l'on remplace, pierre par pierre, jour par jour, les parties usées, effritées par le temps. — En revanche, les classes dites de grammaire sont déjà pénétrées de littérature, au point que seul le degré de difficulté des textes marque une différence entre elles et les autres. Idées générales, historiques, philosophiques et morales, art de la composition, art de comprendre et de rendre le mouvement des phrases et la couleur des expressions, tout ce qui fait l'intérêt des études en Rhétorique doit déjà donner sa valeur à une explication de Phèdre en Cinquième ou de César en Quatrième. Si, par une dernière concession à de vénérables habitudes, nous ne prononçons qu'au seuil de la Troisième le nom des *Humanités*, nous savons que dès le jour où nos élèves abordent la lecture d'un texte classique, ils doivent y sentir le charme et la grandeur des belles-lettres. Si la grammaire seule nous permet d'organiser notre enseignement, de lui fournir une armature et des

cadres assez rigides, d'en assurer l'unité et la continuité, c'est à une autre force que nous devons faire appel pour insuffler une âme, dès les premiers jours, dans cet organisme naissant, pour lui donner la vie avec le sentiment; et cette force s'appelle l'*esprit littéraire*.

EN CINQUIÈME

UNE FABLE DE PHÈDRE

Canis et Lupus.

— Qu'y a-t-il de plus intéressant dans une fable? Est-ce la morale?

Tous. — Non, non!

F. — C'est la peinture des caractères... La morale, ici, n'occupe qu'un seul vers, le premier :

> Quam dulcis sit libertas, breviter proloquar.
> Je dirai en peu de mots — combien douce est la liberté.

H. — Dans les autres fables, elle est tout aussi courte.

— Oui, deux vers au plus suffisent à l'exprimer. Il est vrai que, souvent, le récit n'en occupe que huit ou dix. La fable que nous expliquons aujourd'hui est une des plus développées; vous n'en trouvez guère qu'une dizaine de ce genre dans tout le recueil. Les autres sont plus proches, par leur brièveté, de l'apologue ésopique que de la fable française; ce sont à peine des œuvres d'art. Celle-ci, par exception, peut être comparée, sans trop souffrir du rapprochement, au chef-d'œuvre de La Fontaine. Essayons d'y découvrir des qualités analogues à celles de notre grand poète.

Quelle est la première qualité nécessaire pour rendre un récit vivant, animé, pour en faire, suivant le mot de La Fontaine, un petit drame, une comédie?

P. — Il faut faire des portraits.

— Par quels procédés? Comment vous y prenez-vous, lorsque je vous donne un sujet de narration?

PLUSIEURS. — On cherche les idées.

F. — On les met en ordre.

— La première qualité de l'écrivain, sinon du poète, est donc l'art de la composition.

I. — *L'art de composer l'ensemble.*

Il est trop certain que cet art, dans Phèdre, est loin d'être parfait. Mais le poète latin, si on le compare à La Fontaine, a eu au moins un mérite...

PLUSIEURS. — Il a écrit le premier !

— Il a dégrossi le sujet, indiqué les grandes divisions, et il les a bien indiquées. Combien de parties distinguez-vous dans la fable, T. ? Lisez-la, en la divisant.

T. — Nous trouvons d'abord un *préambule* de deux vers et demi :

Cani perpasto macie confectus Lupus
Forte occurrit. Salutantes dein invicem
Ut restiterunt :...

puis un *premier dialogue*, en trois parties (12 vers) :

1. « Unde sic, quæso, nites?
Aut quo cibo fecisti tantum corporis?
Ego, qui sum longe fortior, pereo fame. »
Canis simpliciter : « Eadem est conditio tibi,
Præstare domino si par officium potes.

2. — Quod? inquit ille. — Custos ut sis liminis,
A furibus tuearis et noctu domum.

3. — Ego vero sum paratus : nunc patior nives
Imbresque, in silvis asperam vitam trahens;
Quanto est facilius mihi sub tecto vivere,
Et otiosum largo satiari cibo!
— Veni ergo mecum. »

puis un *second dialogue*... en deux... trois... quatre parties... (13 vers) :

Dum procedunt, adspicit
Lupus a catena collum detritum Cani :

« Unde hoc, amice? — Nihil est.
— Dic, quæso, tamen.
— Quia videor acer, alligant me interdiu,
Luce ut quiescam, et vigilem nox cum venerit :
Crepusculo solutus, qua visum est vagor.
Affertur ultro panis; de mensa sua
Dat ossa dominus, frusta jactat familia,
Et quod fastidit quisque pulmentarium.
Sic sine labore venter impletur meus.

— Age, si quo abire est animus, est licentia?
— Non plane est, inquit. — Fruere quæ laudas, Canis;
Regnare nolo, liber ut non sim mihi.

— Essayez de résumer d'un mot ces deux séries de dialogues, un mot pour la première, un pour la seconde. Quel est le but du poète dans la première moitié de la fable?

T. — Montrer le loup tenté par l'existence du chien.

— Un substantif, un seul, pour rendre cette idée...

Plusieurs. — L'appât!

— Non. Le terme est impropre.

F. — Les avances du loup.

— Non. C'est trop long.

Plusieurs. — La tentation!

— Voilà notre titre. Et pour la seconde partie?

Deux élèves. — La désillusion.

— Très bien! Mieux que moi! J'avais noté sur mon livre : « la déception ». « Désillusion » est encore plus descriptif...

— Comment se fait-il que vous ayez trouvé tous les deux ce mot difficile?

R. (souriant). — T. me l'avait dit tout bas!

— *Felicior quam prudentior T.!*... Mais revenons à nos auteurs. La Fontaine a rendu à Phèdre le même hommage que R. à T. : il a trouvé son plan si bon qu'il le lui a pris... Pourtant, il y a changé quelque chose; quoi?... Commencez donc par compter les vers. Combien en voyez-vous dans Phèdre?

Plusieurs. — Deux et demi pour le préambule.

D'AUTRES. — Douze pour la tentation.

— Et pour la désillusion?

TOUS. — Treize.

— Les deux parties, par conséquent, sont presque égales, et précédées d'un court préambule. Et dans La Fontaine? Lisez la fable, C., en la divisant.

C. — Le *préambule* occupe neuf vers :

Un loup n'avait que les os et la peau,
Tant les chiens faisaient bonne garde :
Ce loup rencontre un dogue aussi puissant que beau,
Gras, poli, qui s'était fourvoyé par mégarde.
L'attaquer, le mettre en quartiers,
Sire loup l'eût fait volontiers :
Mais il fallait livrer bataille;
Et le mâtin était de taille
A se défendre hardiment.

— La *tentation,* vingt-deux vers :

Le loup donc l'aborde humblement,
Entre en propos, et lui fait compliment
Sur son embonpoint, qu'il admire.
« Il ne tiendra qu'à vous, beau sire,
D'être aussi gras que moi, lui repartit le chien.
Quittez les bois, vous ferez bien.
Vos pareils y sont misérables,
Cancres, hères, et pauvres diables,
Dont la condition est de mourir de faim.
Car, quoi! rien d'assuré! point de franche lippée!
Tout à la pointe de l'épée!
Suivez-moi, vous aurez un meilleur destin. »
Le loup reprit : « Que me faudra-t-il faire?
— Presque rien, dit le chien : donner la chasse aux gens
Portant bâtons, et mendiants;
Flatter ceux du logis, à son maître complaire;
Moyennant quoi votre salaire
Sera force reliefs de toutes les façons,
Os de poulets, os de pigeons;
Sans parler de mainte caresse. »
Le loup déjà se forme une félicité
Qui le fait pleurer de tendresse.

Et la *désillusion*, dix vers :

Chemin faisant, il vit le col du chien pelé.
« Qu'est-ce là ? lui dit-il. — Rien. — Quoi ! rien ! — Peu de chose.
— Mais encor ? — Le collier dont je suis attaché
De ce que vous voyez est peut-être la cause.
— Attaché ! dit le loup : vous ne courez donc pas
Où vous voulez ? — Pas toujours ; mais qu'importe ?
— Il importe si bien que de tous vos repas
Je ne veux en aucune sorte,
Et ne voudrais pas même à ce prix un trésor. »
Cela dit, maître loup s'enfuit, et court encor.

— Ainsi, la dernière partie est abrégée, la seconde doublée et la première presque quadruplée. La Fontaine fait le contraire de Phèdre : il allonge le début et le milieu, il abrège la fin... C'est que la fable est, comme le théâtre, *l'art des préparations*. La crise violente, qui constitue le drame proprement dit, ne nous intéresse que si les personnages nous sont parfaitement connus... Où est la crise, ici, le moment décisif où le chien et le loup rompent brusquement ?

Plusieurs. — A la fin.

F. — Au cinquième acte[1] !

— Et les quatre premiers, à quoi ont-ils servi ?

F. — A nous faire sentir la puissance de la tentation.

— Oui, plus le poète nous montre le loup violemment tenté, et plus nous serons frappés de sa brusque volte-face, plus nous comprendrons l'amour du sauvage animal pour sa farouche indépendance.

II. — *La préparation de la crise : la tentation.*

Portraits et dialogues.

1. **Le préambule.**

— Il est évident que dans les portraits du début la supériorité de La Fontaine est écrasante. Pourtant, vous pourrez

1. Les élèves de M. B. étaient habitués à ce genre d'interrogation, qui convient tout aussi bien à la Cinquième qu'à la Première. Les sommaires de leurs cahiers d'*explication française* sont très intéressants à feuilleter.

signaler dans Phèdre quelques indications heureuses. Expliquez, D.

D. — Un loup épuisé de maigreur — rencontre par hasard — un chien bien repu. — Ils se saluent mutuellement, — puis, les saluts échangés[1]...

— Quel est le mot qui convient ici? Sont-ce vraiment des portraits?

M. — Ce sont des silhouettes!

S. — C'est un signalement.

— Oui, comme pour un permis de chasse : « *nez* : long; *yeux* : bleus, etc.; *signe particulier*... » Phèdre se contente du signe particulier : l'un est gras, l'autre maigre... C'est bien peu! Mais voyons le dialogue.

2. Le premier dialogue.

— La Fontaine a donné le premier rôle au tentateur, au chien, parce que ce chien, repu et satisfait, convenait à son genre de satire! Ce « gros monsieur » épanoui, souriant, ce grand seigneur dédaigneux du pauvre monde est bien un personnage de comédie, de comédie gaie... Phèdre, au contraire, est un poète triste. Il a eu la vie dure, pénible... Vous vous rappelez?

P. — Il avait été amené à Rome comme esclave...

S. — Affranchi par Auguste...

R. — Mais persécuté plus tard par un grand personnage.

— Aussi son œuvre est-elle grave, souvent amère. Ici, il fait parler de préférence l'affamé, l'envieux, celui qui a les dents longues. La Fontaine, lui, a vécu un peu à la façon du chien, en heureux parasite. Phèdre a mené plutôt l'existence du loup; il a peiné, il a tremblé; et c'est l'écho de ses rancunes que nous entendons dans ces vers. Aussi l'expression latine, vers la fin surtout, ne manque-t-elle pas d'énergie. Montrez-le, P. Tâchez de découvrir l'*équivalent français*, qu'emploierait aujourd'hui un loup de ce genre (nous n'en manquons pas), un pauvre hère, un chemineau, quelque peu anarchiste, qui, plus que l'horreur

1. Lupus confectus macie — occurrit forte — cani perpasto. — Salutantes dein invicem — ut restiterunt...

du travail, a celle de la discipline et de la régularité.

F. — *Unde sic, quæso, nites?* D'où vient, je te prie, que tu brilles ainsi?

— Que tu sois tout brillant de graisse!

F. — Grâce à quelle nourriture — as-tu pris tant d'embonpoint? — Moi qui suis beaucoup plus courageux que toi — je meurs de faim[1].

T. — Le loup de La Fontaine est plus habile!

— Plus diplomate; c'est entendu. Mais prenons-le tel qu'il est dans Phèdre. C'est un rustre, un vrai loup. Quiconque est loup agisse en loup.

F. — Le chien répondit simplement.

— Non. Méfiez-vous du mot français qui ressemble au mot latin : il a rarement le même sens, plus rarement encore le sens primitif, pour la bonne raison qu'il a en général gardé le plus récent. *Sim-plex* veut dire : un seul pli (de *plico*, plier, et *sin*, un... voyez *sin*guli)... Soit, ici : sans détour, franchement.

F. — Le chien répondit sans détour — La condition est la même pour toi[2] —

— Non : « *serait* la même ». Le latin, qui n'a pas de formes spéciales pour le conditionnel, emprunte, aussi bien, pour l'exprimer, celles de l'indicatif que celles du subjonctif.

F. — Tu serais dans les mêmes conditions — pourvu que tu puisses l'emporter —

Plusieurs. — Oh!

— Contresens! indigne de vous. Encore un sens primitif ignoré ou négligé.

— Avez-vous noté le mot *præstare* sur le cahier de vocabulaire?

— Oui, nous l'avons rencontré plus d'une fois depuis le mois de février. Rendez compte de notre note, H.[3].

1. Aut quo cibo — fecisti tantum corporis? — Ego qui sum longe fortior — pereo fame.

2. Canis simpliciter : — Eadem conditio est tibi — si potes præstare — par officium domino.

3. Les cahiers de vocabulaire avaient été exceptionnellement apportés en classe, en mon honneur!

H. — *præsto, as, præstiti, præstare*... Il est noté à l'S et attaché à *sto, as, steti, statum, stare*.

Il signifie : se tenir devant (sens primitif); ses sens dérivés sont : 1) surpasser;
2) garantir;
3) fournir.

— Ajoutez-y aujourd'hui l'expression *præstare officium*, rendre service. Continuez, F.

F. — ... Si tu pouvais rendre au maître les mêmes services — Quels services? —

— Quod *officium*? Vous rétablissez le mot sous-entendu; c'est bien.

F. — Être gardien de la porte — et protéger la maison la nuit contre les voleurs [1] —

— La place de *et* est bizarre. Mais je n'en ferais pas, comme la note de certaines éditions, l'équivalent de *etiam*. Vous trouverez d'autres exemples, en poésie, d'un pareil déplacement... A un autre. Continuez, G.

G. — Moi, assurément, je suis prêt...

— « Pour moi, je suis prêt »... C'est-à-dire : « en ce qui me concerne, si le maître agrée mes services... »

G. — Car maintenant j'ai à supporter — les neiges et les intempéries, — traînant dans les forêts — une existence misérable [2]...

— Voilà l'accent du chemineau. Expressions rudes et fortes.

Plusieurs. — Aussi La Fontaine les a-t-il empruntées...

— Oui, mais il en a changé le ton; dans la bouche du chien, les mêmes mots cessent d'être amers pour devenir dédaigneux :

Vos pareils y sont misérables,
Cancres, hères et pauvres diables,
Dont la condition est de mourir de faim!
Car, quoi! rien d'assuré! point de franche lippée!
Tout à la pointe de l'épée!

1. Ut sis custos luminis — et tuearis domum — noctu a furibus.
2. Ego vero sum paratus : — nunc patior — nives imbresque, — trahens in silvis — vitam miseram.

PLUSIEURS. — C'est mieux!

— C'est autre chose!... Continuez, G.

G. — Combien il m'est plus facile...

— « Combien il me *serait* plus facile... » Encore un indicatif pour un conditionnel.

G. — ... de vivre sous un toit — et de remplir mon ventre — sans rien faire — d'une abondante nourriture[1]

= Car de la panse vient la danse, dit Villon... La Fontaine ne renierait pas ce trait.

— Il est certain que chaque mot est chargé non seulement de sens, mais d'images, et que tout un caractère s'y révèle. « Ne rien faire, remplir son ventre » : le rêve de tous les crève-la-faim! Phèdre n'est pas toujours indigne d'inspirer La Fontaine. Finissez :

G. — Viens donc avec moi[2].

— Ici commence la seconde partie, la crise, la discussion, à laquelle nous préparaient les portraits et les dialogues de la première.

III. — *La crise. La désillusion.*

Derniers dialogues.

— Trouvez-vous que, dans cette seconde partie, La Fontaine soit encore très supérieur à Phèdre?

H. — Non.

PLUSIEURS. — Si, si!

— Oui et non! Oui, si vous considérez l'art de la composition. Où La Fontaine a-t-il placé les vers 21-24 de Phèdre l'éloge de la vie de délices que mène le chien chez ses maîtres : *ossa*, *frusta*... os de poulets, os de pigeons?

PLUSIEURS. — Dans la première partie.

D'AUTRES. — Dans la tentation.

— Et ce simple déplacement donne au même discours dix fois plus de valeur, parce qu'il le met à sa vraie place au moment où il est utile de persuader le loup, d'excite

1. Quanto est facilius mihi — vivere sub tecto — et satiari otiosum — largo cibo.

2. Veni ergo mecum.

on appétit... Phèdre, qui n'est pas un grand écrivain, qui 'est guère qu'un bon élève, nous sert un peu la moutarde près le dîner; La Fontaine la sert à propos... Vous allez oir qu'en revanche, dans l'expression, Phèdre supporte ieux ce dangereux parallèle. Expliquez, H.

H. — Tandis qu'ils marchent ensemble [1] —

— Pourquoi ne donnez-vous pas tout de suite le bon quivalent français, celui de La Fontaine?

Plusieurs. — Chemin faisant.

H. — Le loup voit au chien le cou — pelé par la haîne [2] —

— Vous ne rendez pas compte du sens de *ab*.

Plusieurs. — *Catena* est un nom de chose... Il ne eut pas s'employer avec *a* ou *ab* comme complément indirect du participe passif.

— L'exemple?

Tous. — *Mærore conficior!*

— Alors?... Personne ne sait le sens primitif de *ab*! Nous avons noté.

T. — Du côté de.

— Nous traduirons donc : du côté de la chaîne, à l'enroit de la chaîne (complément circonstanciel) : ce qui est eaucoup plus exact. Continuez.

H. — D'où vient cela, ami? — Ce n'est rien. — Dis ourtant, je te prie. — Comme je parais un peu vif, — on n'attache pendant le jour, — de manière que je me repose la lumière — et veille lorsque la nuit est venue [3].

— Il est certain que les nuances sont plus finement bservées dans La Fontaine.

F. — « Peu de chose! »

S. — « Attaché! »

A. — « Peut-être! »

— Mais le dernier vers est assez habile dans Phèdre :

1. Dum procedunt.

2. Lupus adspicit Cani collum — detritum a catena.

3. Unde hoc, amice? — Nihil est. — Dic quæso, tamen. — Quia ideor acer, — alligant me interdiu — ut luce quiescam — et igilem cum nox venerit.

Au crépuscule, on me délivre — et je me promène là o bon me semble —

... tout naturellement, en liberté, *qua visum est*... C'es déjà le ton dégagé du chien de La Fontaine. — Continuez M.

M. — On m'apporte du pain, sans que je le demand — le maître me donne — des os de sa table, — les esclave me jettent des bribes, — et les mets que chacun dédaigne — Ainsi, sans fatigue, — mon ventre se remplit[1]. —

— C'est bien. A vous, S.

S. — Voyons, si tu veux t'en aller quelque part, en as tu la permission? — Pas tout à fait, dit le chien. — Joui donc des biens que tu loues, ô chien; — je ne veux pa régner — si je ne suis pas libre[2].

— Encore le conditionnel! — Je ne voudrais pas d'u empire, — s'il me fallait renoncer à ma liberté.

IV. — *Insistons sur la grammaire!*

1. Le vocabulaire.

Les observations que nous avons à porter sur le cahie de vocabulaire sont relatives soit aux familles de mots, soi à la filiation des sens. Voici ce que vous devez prendre aujourd'hui, sur le premier point :

Familles de mots :

Ajoutez au verbe *ago* l'expression *age*, « dis-moi », avec la référence :

Phèdre, Le loup et le chien.

Ajoutez au verbe *licet* le mot *licentia*, permission.

Je vous fais grâce de *pulmentum*, le mets en bouillie,

1 Crepusculo solutus — vagor qua visum est. — Panis affertur ultro; — dominus dat — ossa de mensa sua, — familia jactat frusta — et pulmentarium quod quisque fastidit. — Sic sine labore — venter meus impletur.

2. Age, si animus est — quo (pour aliquo) abire, — est licentia? — Non plane est, inquit. — Fruere quæ laudas, Canis; — nolo regnare — ut non sim liber mihi.

rivé de *puls*, *pultis*, la purée. Vous ne l'inscrirez sur tre cahier que plus tard, si vous le rencontrez dans des plications de Plaute.

En revanche, en voici deux à écrire... Quel est le sens *familia*?... Non, pas vous, F... Un bon étourdi... P., r exemple! *Familia?*

P. — Famille!

— Ça y est!

D'AUTRES. — La troupe d'esclaves.

— A quel mot plus simple le rattachez-vous?

T. — *Famulus*, le serviteur.

— Oui, l'habitant de la maison. *Paterfamilias* signifie le être de maison; et *familia* :

° l'ensemble des habitants de la maison;
° la troupe des serviteurs;
° le patrimoine.

Parlez-nous de *solutus*, E.

E. — *Solutus*, nominatif masculin singulier du participe ssé de *solvo*, *is*, *solvi*, *solutum*, *solvere* : 1° délier, acquitter.

— Nous l'avons noté, il y a longtemps déjà, ainsi que sieurs mots de sa famille. Ajoutez aujourd'hui à la ille latine quelques mots de la famille française... En yez-vous?

PLUSIEURS. — Solution.

D'AUTRES. — Dissoudre.

UN AUTRE. — Dissolvant.

= Il est très important de rattacher ainsi l'étude des ts français à celle des mots latins. Il faut qu'à partir de Cinquième votre cahier de vocabulaire fasse, dans cer- ns cas intéressants, une petite part au vocabulaire nçais.

iliation des sens.

— Comment avons-nous traduit *plane*?

PLUSIEURS. — Tout à fait.

— Est-ce le sens primitif?

Tous. — Non.

— Pourquoi?

F. — Parce que le sens primitif est une image concrète

H. — Parce que les créateurs du mot ont commencé p décrire ce qu'ils voyaient, avant d'exprimer des idé abstraites.

— Voici, en effet, l'origine du sens de *plane* :

Planus, a, um : 1) plat, uni (au figuré : facile, aisé);
2) clair, évident.
Plane : 1) uniment, clairement;
2) tout à fait.

= J'ai remarqué tout à l'heure, S., que votre traducti de *animus* était bien vague, bien inexacte. Votre professe m'a fait à ce moment-là un signe, que vous n'avez pas v mais qui n'a pas échappé à vos camarades... Quelqu'un v t-il nous dire le vrai sens du mot *animus*?

Plusieurs. — L'esprit!

— Pas toujours. C'est plutôt *mens* qui signifie l'espr l'intelligence.

D'autres : L'âme.

— « Ame » est, en effet, le sens primitif. D'où sont ven les trois sens dérivés, correspondant aux trois faculté

1) l'intelligence;
2) le cœur, le courage;
3) la volonté.

Ici, il signifie *désir*, *volonté*, *fantaisie*... « *Si quo abire animus*, s'il te prend fantaisie de t'en aller quelque part.. Cela est à la fois plus français et plus exact que votre p traduction, S. La vraie élégance ne diffère pas de l'exa titude, et l'exactitude ne s'obtient que par la connaissan du sens primitif.

= Ayez soin, dans votre note, de mettre en tête forme tout à fait primitive du mot : *anima*, avec le sens souffle de vie. Et mettez à côté, entre parenthèses : (*anim* être animé).

— Que signifie *animadvertere*?...

[Silence.]

— Il faut apprendre à décomposer les mots. *Vertere ıimum ad* — tourner son esprit vers, veiller :
1) remarquer;
2) punir.
Étudiez ici des verbes plus simples... En voyez-vous? e sera une occasion de dire les temps.
H. — *Detritus* : participe passé de *detero*, user. *Tero*, , *trivi*, *tritum*, *terere*, veut dire « frotter ».
P. — *Abire*, s'en aller, infinitif de *abeo* : de *ab* et *eo*, *is*, *i*, *itum*, *ire*, aller.

[Le professeur pose ensuite sur *nolo* et *malo*, des questions ıi nous attirent des réponses moins heureuses.]

= Nous ne pouvons que vous répéter ce que nous vous ·ons déjà dit. Il faut mettre les *déclinaisons* et les *conjuıisons* sur de grands cartons, comme ceux que je vous ai ·êtés, les suspendre dans votre chambre et les regarder *us les jours*, tantôt sur un point, tantôt sur un autre. Un atin, en vous levant, vous apercevez *malo*... « Tiens, je sais guère *malo*! Récitons *malo*... » Et tout en faisant ›tre toilette, vous vous débarbouillez en *malo*! Le soir, ›us vous couchez en *nolo*; le lendemain, vous vous veillez sur un air de la 4e conjugaison; ou bien, après le jeuner, vous digérez en ruminant la déclinaison de *npus*... Avec cinq minutes par jour ainsi employées, ›us devenez d'une force, mais d'une force!
— Sept d'entre eux ont confectionné à coups de ciseaux s tableaux comme les vôtres.
= Qu'ils me les apportent bien vite, demain, en Preère. Des tableaux! Je dirais volontiers comme Chicaıau : « Un exploit! »

C'est un exploit que ma fille lisoit!

Vous dressez des tableaux! Vous êtes sauvés!...
A condition de les réciter comme il faut, avec persévéıce!
— Je crains qu'ils ne soient encore loin de cette sûreté souhaitable! Ainsi je redouterais pour V. une interview, ème peu prolongée sur *fruere*...

Hein, V., *fruere*?

V. — Infinitif...

— Tout juste!

= Débarbouillez-vous en *utor*, mon pauvre V.! Usez *utere*, de ce procédé... Affichage et rabâchage... On n trouvera jamais rien de mieux.

2. La syntaxe.

— La syntaxe est si simple dans Phèdre qu'il fau presque le vouloir pour se tromper sur ce point... Pour tant, plusieurs m'ont paru manquer de précision sino dans les connaissances, au moins dans la traduction. Il n s'agit pas de deviner, il faut savoir, et pour cela se rendr compte de tout, suivre le raisonnement, traduire les con jonctions... montrer qu'on sait la grammaire.

Ainsi, je n'ai pas aimé, mon cher F., de la part d'un bo élève, votre interprétation de *fruere quæ laudas*. Vou n'avez pas rétabli l'*antécédent* de *quæ*. Comment faut-expliquer?

F. — *Fruere bonis*, jouis des biens —

quæ laudas...

— Jamais vous ne serez trop scrupuleux sur la suite de idées. Quel est l'exemple de votre grammaire?

Tous a la fois (avec empressement). — *Cæsaris omni.*

— C'est une vraie ménagerie! Un seul, un coryphée, H.

H. — *Cæsaris omni et gratia et opibus utor.*

= Je préférerais peut-être le vieil exemple : *fruor oti*

— Moi aussi! jamais on ne fera oublier Lhomond pou cette partie de la grammaire... Et voici encore un passag qui va nous le rappeler. Comment avons-nous traduit *Venter impletur*?

Plusieurs. — Mon ventre se remplit.

— Eh bien! Lhomond, le bon Lhomond, vous appren à la fois le latinisme et le gallicisme dans l'exemple : *domu ædificatur*, la maison se construit, opposé à *domus ædi cata est*, la maison se trouve aujourd'hui construite.

= Vous m'aviez laissé prévoir une dernière question, su la conjonction *ut*... J'étais alléché, tenté... comme le loup

— N'ayez pas de « désillusion »! Vous allez pouvoir féliciter notre excellent S. pour la traduction qu'il nous a donnée de *ut non sim liber*. Vous vous étiez trompé sur le conditionnel, S., mais avoir l'idée de traduire *ut* par *si* était vraiment d'un latiniste! Pourquoi avez-vous cru devoir traduire *ut* par *si*, et non par *afin que*?

S. — Parce que mon édition le disait en note.

— Vous n'avez pas eu d'autre raison?... Non?... C'est tout à fait étonnant... Qui dira le sens de cet *ut*? Personne? Voilà l'inconvénient qu'il y a à traduire des auteurs sans avoir une idée de la syntaxe entière... Le chapitre relatif au sens de *ut*, à supposer que, et l'exemple : *ut desint vires, tamen est laudanda voluntas* sont réservés à la classe de Quatrième... D'un autre côté, on ne peut pas attendre de savoir la syntaxe entière pour lire les auteurs...

= Il ne s'agit pas de la connaître *en détail*, mais d'avoir dès la Cinquième une connaissance suffisante de l'ensemble; le tableau de Sixième, par exemple, qui fait connaître le plan général de la syntaxe jusqu'aux propositions circonstancielles, peut être refait dès le début de l'année suivante et comprendre les sept catégories rappelées par la formule :

Intention, cause et temps,
Condition, conséquence,
Concession et comparaison.

Une fois le plan bien connu, avec renvoi aux pages les plus importantes du cahier de syntaxe, nous n'hésiterons pas à noter, au cours de nos lectures, un ou deux exemples sur chacun de ces chapitres... Aujourd'hui notamment, nous porterons à la *condition*, page 48, sur la page paire[1], l'exemple traditionnel, sur la page impaire celui de Phèdre... Et nous nous en tiendrons là pour le moment. Nous fixons dès aujourd'hui un souvenir précieux, et nous amorçons du même coup les acquisitions à venir... Ne vous lassez pas, mes enfants, de constituer, de compléter et d'apprendre ce précieux cahier. Seul, il vous permettra de travailler avec ordre, sans hâte mais sans retard, et de

1. Nous ne possédions pas encore le cahier imprimé.

meubler peu à peu, méthodiquement, votre mémoire. Grâce à lui, vous mettrez dans votre travail cette *continuité* par laquelle le présent repose sur le passé et prépare l'avenir. Il assurera votre succès en diminuant votre peine. Il est pour vous le symbole même de la méthode.

EN QUATRIÈME

UNE PAGE DE CÉSAR

La bataille de Paris.

Avec la classe de Quatrième, il nous est enfin donné d'aborder un auteur classique vraiment digne de ce nom... Et peut-être est-il permis de regretter que ce moment vienne si tard; peut-être aurons-nous à chercher, dans nos conclusions dernières, si les deux années de stage préliminaire ne pourraient pas être abrégées. Mais ce n'est pas ici le lieu d'amorcer cette discussion. Contentons-nous de saluer dans les *Commentaires* de César le premier texte capable de susciter des réflexions sérieuses et de développer chez les élèves le goût des choses littéraires. Nos pères employaient un terme aujourd'hui désuet, qui rappelait bien le genre de profit que doit nous procurer une pareille étude : ils vantaient le « commerce » d'un grand écrivain, et entendaient par là une lecture prolongée, une existence, *convictus*, partagée pendant des mois, de manière que les habitudes d'un grand homme influent peu à peu sur les nôtres et nous forment à son image... Aussi bien, le premier soin de mon collègue, M. Géant, avait-il été de dire quel genre d'intérêt présente, considérée dans cet esprit, la lecture des *Commentaires*. Le sujet que traite César reste, en dépit de théories plus généreuses que réalistes, un de ceux qui risquent, hélas ! d'être toujours d'actualité ! C'est le récit d'une grande guerre. En vain a-t-on en France, vers 1902, proscrit l' « histoire-bataille » pour consacrer les cours à l'histoire des idées et des mœurs : professeurs et élèves réagissent, depuis quelques années,

contre ce parti pris, et l'exemple de César suffirait à nous rappeler que la guerre, avec ses horreurs, ses hasards injustes, ses violences révoltantes, n'en est pas moins un des terrains où l'intelligence humaine, doublée d'un grand caractère, donne la plus haute idée de sa puissance. Il n'est question, en apparence, que de marches et de contre-marches, de sièges et d'assauts, de victoires et de retraites. En réalité, c'est tout le génie humain, avec plus de froid calcul de la part des Romains, avec plus d'ardeur généreuse de la part de nos ancêtres, que nous voyons se déployer au cours de ce drame où se jouèrent les destinées de notre Gaule. La grandeur de la politique et la poésie des combats, la puissance de la discipline et la force du courage, l'ingéniosité des soldats et le talent du général, autant de sujets toujours actuels, et que César nous présente avec une simplicité telle que nous croyons parfois l'entendre causer. Aussi n'est-il pas une classe où le texte particulier (pourvu qu'il soit bien choisi et qu'on écarte les passages de discussion trop technique [1]) ne puisse être rattaché à une de ces idées secondaires, et ne nous ramène, par son intermédiaire, au sujet continuel de nos méditations.

L'idée contenue dans le passage qu'allait aborder mon collègue ne paraissait pas, au premier abord, de celles qui prêtaient le plus au commentaire. « Nous avons quitté Gergovie, me dit-il; nous abandonnons César dans sa retraite, pour voir ce que son lieutenant Labiénus avait fait de son côté sur les bords de la Seine... Peut-être auriez-vous préféré autre chose que les marécages de l'Essonne... la chevauchée de Dijon, par exemple, ou le drame d'Alésia... Nous pourrions y arriver tout de suite... — Nullement, je vous en prie! La bataille de Paris est évidemment moins animée que les scènes auxquelles j'aurais assisté quinze jours plus tard; mais elle a bien son intérêt, surtout pour des Parisiens. Arrangeons-nous seulement pour que Labiénus soit sorti de ces marécages où vous

1. Le livre I et le livre VII, en particulier, forment d'admirables ensembles, qui peuvent intéresser une classe comme un roman.

craignez de m'enliser. — Nous en sommes déjà sortis. La préparation de samedi nous permettra de voir si les élèves ont bien compris la première partie de la campagne. Le bassin de Paris est un centre stratégique, plus que le massif auvergnat : la suite des temps l'a trop prouvé. C'est bien là qu'il faut se placer pour embrasser d'un coup d'œil la grande guerre du livre VII. A samedi. »

I. — L'intérêt littéraire et historique du texte.

A beaucoup de textes d'explication on pourrait appliquer la définition d'une scène par Voltaire : « Toute scène est un combat. » Non seulement lorsqu'il s'agit d'une bataille, mais dans toute page où l'auteur nous montre l'effort humain, la lutte contre les obstacles venus de la nature ou des hommes, il convient d'insister sur l'élément dramatique. Aussi le mot de « drame » est-il le premier que prononce mon collègue, debout, la craie à la main, devant le tableau noir. Il rappelle le 1er acte de la grande tragédie racontée par César dans le livre VII. Hier encore, la classe était à Gergovie, devant les rochers à pic, sur les pentes funestes où la 8e légion s'était vue abîmer, où la fortune de César avait paru l'abandonner. Aujourd'hui, nous quittons César et ses troupes inquiètes, pendant qu'ils opèrent leur retraite sur la Loire; un dernier retour de chance et d'habileté va leur permettre de mettre ce grand fleuve entre eux et la poursuite de Vercingétorix; mais l'armée romaine resterait bien compromise si Labiénus, le lieutenant du proconsul, ne revenait de Lutèce vers le sud-est pour lui donner la main. Le voyez-vous poindre, l'élément dramatique de ces récits, la lutte du génie contre les événements, la lutte persévérante du beau joueur que rien ne décourage, et qui remplace une combinaison croulante par de nouveaux projets? Dans les chapitres LX et LXI, le héros n'est plus César, quoiqu'il reste toujours à l'arrière-plan de la scène, que ses soldats ne cessent de songer à lui et que seule sa pensée soutienne, sous nos yeux, son fidèle lieutenant. Labiénus, l'homme de confiance du général, le plus dévoué et le plus intelligent de ses élèves (Lannes et Davout tout

à la fois), a été détaché par lui dans la vallée de la Seine, pendant que César lui-même s'enfonçait vers le sud, attiré devant Gergovie par la feinte retraite de Vercingétorix. « Vous le voyez, ajoute M. G., la scène se passe à la fois sur deux théâtres bien distincts : les deux centres de la révolte gauloise sont très différents l'un de l'autre. Le premier, l'Auvergne, était un solide massif, excellent pour la résistance, et contre lequel viennent de se briser en effet tous les efforts de César. Le second, c'est-à-dire la plaine qui forme la partie moyenne du bassin de la Seine, se présentait au contraire comme un vaste champ de manœuvre et de concentration. Les peuplades du Nord pouvaient s'y réunir en masses, vivre sur le pays fertile et bien approvisionné par de larges fleuves, opposer aux troupes romaines une forteresse vivante, mobile, non moins redoutable pour elles que les remparts de Gergovie. La mission confiée à Labiénus consistait à devancer, avec quatre légions, les Gaulois encore dispersés ; il devait occuper avant eux le point stratégique, centre des approvisionnements fluviaux et point de départ des expéditions militaires, que constituent les confluents rapprochés de l'Essonne, de la Marne et de l'Oise avec la Seine ; le voici :

Malheureusement, la tâche était déjà devenue très difficile. Les Gaulois qui jusque-là, grâce à leurs perpétuelles divisions, avaient toujours été en retard d'une armée, d'une heure et d'un chef, avaient alors trouvé pour la pre-

mière fois des chefs capables de rassembler des armées, et ils arrivaient à l'heure : c'est Jules César qui, retenu en Italie par la politique, s'était laissé prévenir; il lançait, au dernier moment, son lieutenant « en l'air », sans appui, sans ligne de retraite bien assurée, entre les deux mâchoires d'un étau. L'une des mâchoires était formée, sur la rive gauche de la Seine, par la confédération des Aulerques, les gens de la Beauce et d'Orléans, bientôt rejoints par ceux de la Touraine et de l'Armorique : ceux-là étaient prêts avant l'arrivée de Labiénus, et fortement établis, sous le commandement du vieux Camulogène, entre l'Essonne et la Seine. L'autre mâchoire était constituée, sur la rive droite, la rive belge (la Belgique, pour César, venait jusqu'à la Seine), par la redoutable, la belliqueuse peuplade des Bellovaques (les gens de Beauvais), qui, descendant l'Oise, allaient s'emparer de Lutèce, le point stratégique où César espérait encore les devancer.

Tout ce que put faire Labiénus fut de parvenir, en effet, avant eux, à Lutèce, par la rive droite de la Seine, qu'il avait passée à Melun. Mais il n'avait pas avec lui de forces suffisantes pour l'occuper. Il avait dessiné la campagne : il ne pouvait pas l'exécuter. L'opération était manquée. En même temps, il apprend la retraite de César : c'est le coup de massue... Aussitôt, en bon général, il change brusquement ses dispositions, comme son maître l'aurait fait à sa place. Il décide la retraite sur Sens, son quartier général, par le chemin le plus court, c'est-à-dire en ligne droite, traversant la Seine à Paris pour gagner l'Yonne via Fontainebleau. Soutenu par la pensée de César, *ipsum Cæsarem præsentem adesse existimans*, il se prépare à le rejoindre pour le sauver. Voici le lieu de l'action :

II. — L'explication.

Itaque, sub vesperum, concilio convocato, cohortatus ut ea quæ imperasset diligenter industrieque administrarent, naves, quas Meloduno deduxerat, singulas equitibus Romanis attribuit, et, prima confecta vigilia, quatuor millia passuum secundo flumine progredi silentio ibique se exspectari jubet. Quinque cohortes, quas minime firmas ad dimicandum esse existimabat, castris præsidio relinquit; quinque ejusdem legionis reliquas de media nocte, cum omnibus impedimentis, adverso flumine, magno tumultu, proficisci imperat. Conquirit etiam lintres; has magno sonitu remorum incitatas in eamdem partem mittit. Ipse post paulo, silentio egressus cum tribus legionibus, eum locum petit quo naves appelli jusserat.

Eo quum esset ventum, exploratores hostium, ut omni fluminis parte erant dispositi, inopinantes, quod magna subito erat coorta tempestas, ab nostris opprimuntur; exercitus equitatusque, equitibus Romanis administrantibus, quos ei negotio præfecerat, celeriter transmittitur. Uno fere tempore sub lucem hostibus nunciatur in castris Romanorum præter consuetudinem tumultuari et magnum ire agmen adverso flumine sonitumque remorum in eadem parte exaudiri et paulo infra milites navibus transportari...

— Ici commence notre préparation. Expliquez, D. Et rappelez-vous notre principe : garder autant que possible le mouvement de la phrase latine, se laisser porter, comme Labiénus descendant de Melun avec le courant... Comment exprime-t-il cette idée?

Plusieurs. — *Secundo flumine.*

— Laissez-vous ainsi entraîner par l'auteur, et suivez la pensée même du général, dans l'ordre adopté par lui.

1. *L'analyse préliminaire.*

D. — C'est pourquoi, à la tombée de la nuit, — le conseil de guerre convoqué, — ayant invité ses lieutenants pour qu'ils[1]...

— Toujours la même erreur! Toujours « *ut*, afin que »!

1. Itaque, sub vesperum, — concilio convocato, — cohortatus ut administrarent — ea quæ imperasset —

Toujours un sens particulier vous empêchant de songer aux autres! Quelle est cette proposition?

Tous. — Une complétive!

— Un simple complément de *cohortari*. Quel est l'exemple de la grammaire?

Plusieurs. — *Suadeo tibi ut legas*, je vous conseille de lire.

= Nous ne pouvons que vous répéter ce que j'entendais, il y a huit jours, M. B. dire déjà aux élèves de Cinquième! Vous cherchez trop vite le *sens*; vous ne faites pas l'*analyse préliminaire* avec un soin suffisant, sans autre secours que le souvenir des exemples de la syntaxe...

— Ils devinent, au lieu d'observer!... Continuez, B.; D. est disqualifié!

2. *La traduction.*

Le mot technique; le terme exact.

B. — Ayant invité ses lieutenants à exécuter — ses ordres, —

= « *Ea quæ imperasset*, ses ordres »... expression abstraite, terme technique... Bonne traduction.

B. — Avec autant d'activité que d'intelligence, — Labiénus confie les bateaux — qu'il avait amenés de Melun — un à un — aux chevaliers romains[1].

— Vous ne voyez pas le sens exact du distributif *singulas* : « à chacun un »... Il faut dire : chacun à un chevalier romain. Votre traduction n'était pas seulement un contresens. Elle n'offrait aucun sens!

= C'est ce qui permet à vos mères, sans savoir le latin, de juger vos traductions contraires au sens, puisqu'elles sont contraires au bon sens. Combien de fois les entendons-nous dire : « Comment peuvent-ils écrire, monsieur, ces choses extraordinaires? On comprend à la rigueur des fautes. Mais des choses inintelligibles! des absurdités! »

1. Diligenter industrieque — attribuit naves — quas deduxerat Meloduno, — singulas — equitibus romanis — et, prima vigilia confecta, — jubet.

— Ici, comment expliquerait-on ce troublant mystère?

Plusieurs (riant). — Par l'ignorance des adjectifs distributifs...

— Et aussi le manque de lien entre vos connaissances grammaticales et les textes. Même ceux qui savaient le sens de *singuli* n'ont pas songé à l'appliquer. C'est pourquoi nous tenons tant à mettre, dans le cahier de syntaxe, les exemples tirés des auteurs en face des paradigmes de la grammaire. Notez celui-ci page 4, dans les *parties du discours*...

B. — ... confie les bateaux, — qu'il avait amenés de Melun — un à chacun des chevaliers romains — et, à la fin de la première veille, — il leur ordonne —

— Encore l'expression technique à employer! Comment dit-on aujourd'hui en manœuvres?

Plusieurs. — Donner l'ordre!

B. — Il leur donne l'ordre de s'avancer en silence — de quatre milles — en suivant le fleuve, — et là — (*exspectari* est passif, mais je remplace par la tournure *exspectare se*) de l'attendre[1]...

— Soit. Qu'entendez-vous par ces « chevaliers romains »?

B. — Des officiers.

— Non. Pas tout à fait. Les chevaliers, appartenant à la 2e classe des citoyens (la bourgeoisie riche), servaient à cheval; mais ils ne formaient qu'une très petite partie de la cavalerie, en Gaule surtout; et comme cette cavalerie était elle-même peu nombreuse (300 hommes par légion de 4000), Labiénus disposait peut-être en tout de cinquante chevaliers véritables, instructeurs auxiliaires sans grade déterminé, qui servaient au besoin d'officiers pour les missions de confiance.

L'harmonie de la phrase française et le groupement des mots.

— Reprenez maintenant la phrase, non pas « en bon français », comme on dit parfois (puisque vous avez heu-

1. Jubet progredi silentio — quatuor millia passuum — secundo flumine — ibique — se exspectari.

reusement parlé français tout de suite), mais en coupant les propositions « à la française ». Dégagez définitivement notre phrase de sa gangue latine, tout en conservant l'ordre et le mouvement de César :

B. — Labiénus, en conséquence, convoque son conseil de guerre à la tombée de la nuit.

— Un point!

B. — Il invite les chefs de corps à exécuter ses ordres avec activité, avec intelligence;

— Point et virgule!

B. — ... il assigne à chacun des chevaliers un des bateaux qu'il avait amenés de Melun, avec mission de descendre le fleuve en silence sur une longueur de quatre milles et, une fois là, d'attendre son arrivée.

Les familles de mots.

— Tout le monde a compris le sens de *secundus* ? Que est le verbe?

Plusieurs. — *Sequor*, suivre.

— Et les sens de *secundus*?

G. — Qui vient après, à la suite. Donc :

1) le second;

2) favorable ;

3) qui va le long de.

M. — Le contraire est : *adverso flumine*, en remontant le fleuve.

— Soit. Continuez, M.

M. — Cinq cohortes — qu'il estimait être les moins solides pour le combat —

= Sept mots à la fois : c'est bien; il faut savoir groupe les mots, traduire expression par expression et non mot à mot.

— Nous y tenons beaucoup... L'expression française se trouve ainsi plus facilement; elle arrive comme portée sur la glissière latine.

M. — Il les laisse à la garde du camp. — Les cinq autres restant de la même légion, — il donne l'ordre de les faire partir — au milieu de la nuit — avec tous leurs bagages

— en remontant le fleuve — avec un grand fracas[1] —.

— *Tumultus* signifie-t-il toujours « bruit »?

Tous. — Non! Désordre!

— A quel mot simple le rattachez-vous?

Plusieurs. — A *multus!*

— Voilà le calembour!... Et voici la méthode :

[M. G. écrit au tableau.]

Tumeo, es, ere, gonfler;
tumidus, a, um, gonflé;
tumor, oris, gonflement, soulèvement;
tumulus, monticule;
tumultus, soulèvement du peuple.

Le *tumultus gallicus* était la levée en masse des troupes romaines contre les Gaulois. Le sens primitif désigne donc le mouvement lui-même; c'est plus tard qu'on y a joint le sens dérivé, c'est-à-dire le bruit produit par le mouvement.

— Précieuse note à conserver sur le cahier de vocabulaire!

— Vous pensez bien que les Gaulois, Camulogène surtout, un vieux routier, ne se laissèrent pas longtemps tromper par ce stratagème. C'est, dans les passages de rivières, ce que l'on appelle un moyen classique. Il avait réussi à César, quelques mois avant, sur l'Allier, en présence de Vercingétorix, qui n'était qu'à ses débuts. Il réussira plus tard à Napoléon, lors du fameux passage de la Bérésina... Ici, Camulogène est un vieux renard qui a vite fait d'éventer le piège et de penser, justement en raison de tout ce tapage, que l'opération importante s'accomplit en aval et non en amont, au Point-du-Jour, non à Ivry... Continuez, P.

P. — Il se procure d'autre part des embarcations — et,

1. Quinque cohortes — quas existimabat esse minime firmas ad timicandum — relinquit præsidio castris. — Quinque reliquas cohortes ejusdem legionis — imperat proficisci — de media nocte — cum omnibus impedimentis — adverso flumine — magno tumultu.

poussées à grand bruit de rames, — il les envoie dans la même direction[1] —.

— Il les dirige du même côté, avec accompagnement d'un grand bruit de rames.

Le véritable équivalent français.
(On recourt au cahier de syntaxe.)

P. — Lui-même, peu de temps après, — étant sorti en silence — avec trois légions.

— Douze mille hommes.

P. — ... gagne *ce* lieu — où il avait donné l'ordre à ses barques d'aborder[2].

— *Eum locum* doit être traduit simplement par « le lieu », et non « *ce* lieu ». Nous avons vu cet usage latin qui renforce le nom d'un démonstratif. Où?

Plusieurs. — Dans l'emploi des mots.

C. — Ici, page 6.

[Tout le monde cherche dans le cahier de syntaxe l'exemple de la page 6. On se croirait à l'Opéra, aux galeries des auditeurs convaincus, au moment où ils tournent tous à la fois une feuille de la partition.]

— Lisez l'exemple, F.

F. — *Corpus infoderunt procul ab eo loco quo erat mortuus* — ils ensevelirent le corps à quelque distance de l'endroit où il était mort.

— Et ajoutez-y celui d'aujourd'hui.

Des rapports à établir entre l'étude du latin et l'histoire de la langue française.

= La cause de cette différence n'est-elle pas dans l'absence de l'article en latin? Là où l'article devient trop nécessaire, le latin est obligé d'avoir recours au pronom.

1. Conquirit etiam lintres; — has incitatas magno sonitu remorum — mittit in eamdem partem. —

2. Ipse paulo post, — egressus silentio — cum tribus legionibus, — petit eum locum — quo jusserat naves appelli.

Le véritable équivalent de ce pronom, en français, n'est autre que notre article; d'ailleurs, il en est venu.

— J'avais hésité à leur donner l'explication, et j'hésitais encore. Ils ne feront qu'en Troisième l'histoire de la langue française.

= Peut-être le programme devrait-il placer ce cours dès la Quatrième.

— C'est mon avis... En tous cas, il y a un lien à établir entre l'étude historique du français et celle du latin. — Continuez, R.

3. *La chute d'Icare.*

Une étourderie.

R. — *Cum ventum esset eo*, comme il était arrivé là...

— Détestable. Quelle faute grossière a-t-il commise?

Plusieurs. — C'est : « *on* était venu »!

H. (étourdiment). — Pour dire : « il était venu », César aurait mis : *ventus esset*!

La classe. — Oh!!

H. — Ah non! *Venisset*!

— Enfin! admettons que César ait voulu dire : « comme il y avait du vent »!... Voyez combien il est nécessaire de revoir et de répéter sans cesse les formes, même les plus simples... Vous les savez, c'est bien certain; mais vous ne les savez pas d'une manière assez mécanique, assez instinctive...

= Le conscient n'est pas encore passé dans l'inconscient!

— Je crains bien que pour le pauvre H., ce passage ne soit pas visible de sitôt... Continuez, S.

Une faute de syntaxe. Toujours le cahier!

S. — Quand on fut arrivé à cet endroit, — les éclaireurs de l'ennemi, — comme ils étaient disposés[1].

— Non, ceci est impossible à deviner, si vous ne con-

1. Cum ventum esset eo, — exploratores hostium, — ut erant dispositi. —

naissez pas le sens particulier de *ut* dans ce genre d tournure. Or nous avons commencé ce matin seulement [1] *comparaison*. L'exemple de la grammaire est celui-ci :

[Au tableau.]

Hic homo, ut erat furiosus, dixit.

C'est-à-dire : *furiosus, ut erat.* — Cet homme, furieu comme il était, dit... Cet homme dit, dans sa fureur...

— Écrivez donc cet exemple page 40, et mettez en fac celui de César.

= L'autre jour, en Cinquième, à propos d'un autre sen de *ut*, nous avons recommandé aux élèves cette méthode Il est bon que vous appreniez peu à peu les choses, mesure que vous en constatez vous-mêmes l'utilité... Seu lement, il ne faut pas ensevelir pieusement ces notes dan votre cahier et croire que vous les savez pour les avo écrites !

— Ils ne les réciteront jamais trop !

= Jusqu'à la Première inclusivement, il est indispen sable de réciter sans cesse au moins les pages paires d votre cahier... Que de peine, que de déceptions vous vou épargnerez en suivant cette méthode avec persévérance !

— Continuez, S.

Encore l'équivalent français.

S. — Les sentinelles de l'ennemi — placées comme elle l'étaient — un peu partout le long du fleuve — sont enlevée à l'improviste par nos troupes — parce qu'un gros orag avait surgi tout à coup[2].

— C'est cela que vous diriez, à la campagne, à u paysan ? « Eh, Jean-Baptiste, fais rentrer les bêtes... U orage va surgir ! » Non, n'est-ce pas ? Qu'est-ce que vou diriez à Jean-Baptiste ?

Plusieurs. — Éclater.

— Plutôt. Encore serait-ce bien savant dans ce cas

1. Voir p. 177.

2. Exploratores hostium — dispositi ut erant omni parte flumini — opprimuntur ab nostris — quod magna tempestas coorta era subito.

lais ici *éclater* est bien le terme moyen qui peut convenir.

S. — L'infanterie et la cavalerie, — sous la direction es chevaliers romains — qu'il avait préposés à cette opé-ation — sont rapidement transportées[1].

4. *Toujours la syntaxe et les paradigmes.*

Il restait encore une ou deux phrases à expliquer pour nir le passage préparé par la classe. Mais, malgré le ésir que j'avais de voir l'intérêt littéraire de l'explication, grammaire me préoccupait davantage encore. Il me sem-ait que si j'avais pu amener nos futurs lecteurs dans ces asses de Cinquième et de Quatrième, ils n'auraient pas ésité à adopter sur l'heure nos *instruments de travail*, et ır là surtout nous pouvons leur être de quelque utilité. acrifiant donc toute autre satisfaction, mon collègue voulut en, sur ma demande, revenir encore une fois à la syntaxe poser quelques questions permettant de rattacher diffé-ntes parties du texte à nos cadres grammaticaux.

— Qu'est-ce que *sub vesperum*, E.[2]?

E. — Complément circonstanciel de temps.

— *Imperasset*, B.?

B. — Subjonctif amené par le style indirect.

— *Meloduno*, C.?

C. — Question *unde* : noms de villes.

— *Singuli*, H., l'étourdi?

H. — Adjectif distributif!

— Aujourd'hui du moins, vous avez écouté! *Jussit se spectari*... L'exemple de la grammaire, M.?

M. — *Jussit castra muniri*, il fit fortifier le camp. Propo-ions infinitives.

— *Esse præsidio*, S.? L'exemple?

S. — *Hoc erit tibi dolori*, cela vous causera de la dou-ır. Compléments du verbe.

. Exercitus equitatusque, — equitibus Romanis administrantibus quos præfecerat ei negotio, — celeriter transmittitur.

. Les inspecteurs recommandent de ne jamais désigner l'élève ınt de poser la question : il faut que chacun puisse croire qu'il être interrogé.

— *Ventum esset*, F.? L'exemple?

F. — *Ventum est*, on est venu.

— *Celeriter transmittitur*. Le singulier, avec deu sujets, T.?

T. — *Pater et filius adest*... syntaxe d'accord.

Les réponses n'arrivaient pas aussi vite que la dispos tion typographique pourrait ici le faire croire; mais je le ai toutes entendu faire, très exactes, après un instant d réflexion qui n'était jamais bien long... Là encore, regrettais l'absence du lecteur! Je pensais aussi à pl sieurs scènes datant de mes débuts dans l'enseignemen Deux de mes proviseurs, anciens professeurs de gram maire, essayaient parfois, après avoir donné les plac d'une composition en thème, de tendre la perche au élèves en demandant quelques exemples de Lhomond. C'était en Seconde, en Rhétorique... Ils trouvaient tr peu d'échos! Et ils sortaient de la classe avec le sentime d'avoir mis une fois de plus le doigt sur la plaie. *N injuria!* Ils n'avaient pas tort.

Conclusion : Comment il faut lire.

Mais si le diagnostic est utile à connaître, le remède e encore meilleur à appliquer. C'est avec le désir de soulag la jeunesse que nous avons tenté d'exposer le nôtre au pères de famille qui voudront bien nous lire. Nous no sommes attachés à être scrupuleusement sincères; m collègues ont mis de côté tout autre souci que celui montrer les choses telles qu'elles sont... Au lecteur juger, et de chercher à son tour, en partant du princi cher aux Instructions officielles. Il s'agit de s'appuyer s les textes pour en tirer toutes les connaissances nécessaire mais de subordonner cette lecture attentive à l'étude méth dique du *vocabulaire* et de la *syntaxe*; nos instrumen de travail, nos deux cahiers qui doivent, dans notre pense remplacer l'un le dictionnaire, et l'autre la grammai n'ont d'autre but que d'assurer cette correspondance étro entre la règle et l'exemple, la théorie et la pratique, la ré tation des paradigmes et la lecture des auteurs : no

partons toujours des textes pour revenir aux textes. « L'explication doit être le principal exercice de la classe! » — On peut entrevoir en même temps, et nous tâcherons que l'on voie mieux encore par la suite, combien l'étude de la langue est liée à celle des idées, combien l'éducation grammaticale est, dès le début, inséparable de l'éducation littéraire. Sans doute, la moyenne des élèves est loin de découvrir dans un historien latin ce que nous y sentons nous-mêmes; il est à craindre qu'un certain nombre d'entre eux n'aient pas eu, aussi vivement que leurs maîtres, la vision du conseil de guerre dans la nuit, qu'ils n'aient pas entendu le bruit confus des rames, ou le cri aussitôt étouffé des sentinelles gauloises surprises par l'ennemi sur la rive noire du fleuve...

Chaque fois, raconte l'enfant qui devait être Anatole France [1], que, de sa voix grasse de vieux sermonnaire, M. Chotard prononçait lentement cette phrase : « les débris de l'armée romaine regagnèrent Canusium à la faveur de la nuit », je voyais passer en silence, à la clarté de la lune, dans la campagne nue, sur une voie bordée de tombeaux, des visages livides, souillés de sang et de poussière, des casques bossués, des cuirasses ternies et faussées, des glaives rompus. Et cette vision à demi voilée, qui s'effaçait lentement, était si grave, si morne et si fière que mon cœur en bondissait de douleur et d'admiration dans ma poitrine.

Non, il n'est pas donné à la moyenne des classes de comprendre ainsi le latin, ni même à des professeurs moins naïfs que M. Chotard de leur en donner une pareille intelligence; mais tout enfant un peu doué est capable d'éprouver des impressions analogues, et c'est cela qu'il faut tâcher d'éveiller dans les jeunes âmes. Que le père de famille curieux de prolonger notre effort lise avec son fils le beau livre de Jullian, *Vercingétorix*, que M. Géant avait recommandé à ses élèves; qu'il promène par la pensée cet enfant sur les champs de bataille qui furent ceux du passé, qui peut-être seront, hélas! ceux de l'avenir; et

1. A. France, *Le Livre de mon ami*, p. 157.

nous serions surpris si le drame d'Alise, relu ensuite dans le texte des *Commentaires* de César, ne laissait pas au maître comme à l'élève d'inoubliables souvenirs... Nudi enim sunt, recti et venusti! Car ils sont simples jusqu'à la nudité, et ils ont ce charme puissant qui se dégage du vrai! Ainsi les Lettres, quand on sait en découvrir la beauté, donnent de la noblesse aux plus humbles de nos exercices scolaires; et il n'est pas un père penché sur son enfant qui ne puisse jouer auprès de lui le rôle de M. Chotard lorsqu'il prononçait sa fameuse phrase : « Les débris de l'armée romaine regagnèrent Canusium à la faveur de la nuit! »

TROISIÈME PARTIE

LES HUMANITÉS LATINES

EN TROISIÈME ET EN SECONDE

RHÉTORIQUE ET POÉSIE

LES PROCÉDÉS D'EXPLICATION

LA LECTURE DES AUTEURS CLASSIQUES

Si nous avons pu définir, d'après une fable de Phèdre ou une page de César, ce qu'on entend dans les classes par un auteur classique, combien cette définition ne devient-elle pas plus aisée à partir de la Troisième! A ce moment enfin, l'élève voit s'offrir à lui, de Cicéron à Tacite, de Salluste à Tite-Live, de Plaute et de Térence à Virgile et Horace, toute la littérature latine. L'art de penser et de sentir, l'art de parler et d'écrire.

Arts et guides, tout est dans les Champs Élysées!

Et le seul embarras que nous éprouverions serait de choisir entre les chefs-d'œuvre, si le hasard de nos visites en Troisième et en Seconde n'avait décidé pour nous... Au moment où je pus me rendre chez M. Zidler, professeur de Troisième, il expliquait dans le *Narrationes* un

récit de Tite-Live, et quand je passai chez M. Prat, il achevait en Seconde la lecture de Virgile... Le hasard fait quelquefois bien les choses, surtout lorsqu'il est préparé par des programmes raisonnables qu'interprètent des hommes de goût. Il se trouvait que ces deux auteurs représentaient deux des idées qui nous étaient le plus utiles. L'un, placé avec raison en Troisième, permet de faire connaître dans de simples récits ou dans des discours d'une admirable clarté, les parties essentielles de l'art d'écrire ; l'autre, auquel on pourrait consacrer la moitié de l'année de Seconde, nous révèle ce qu'il y a sans doute de plus profond, de plus noble, de plus touchant dans la pensée humaine. Avec Tite-Live, c'est toute la rhétorique (dans le bon sens du mot) qui se révèle à nos élèves sous une forme solide, pratique, immédiatement utilisable ; avec Virgile, c'est la poésie elle-même qui nous salue comme Dante au seuil d'un monde mystérieux ; elle nous fait voir, suivant le mot d'Elisabeth Browning, « que le poète est celui qui dit les choses essentielles » ; et, sans doute, d'autres encore nous apprendraient de belles choses, mais ils ne sauraient rien nous dire que ceux-là n'aient exprimé d'une manière inoubliable. Et voilà pourquoi le hasard nous a paru bien inspiré lorsqu'il nous a offert l'occasion de définir en Troisième la *Rhétorique de Tite-Live*, en Seconde la *Sensibilité de Virgile*.

I. — EN TROISIÈME

LA RHÉTORIQUE ANCIENNE DANS L'HISTOIRE DE TITE-LIVE

UNE NARRATION DE TITE-LIVE

Deux passages de la campagne du Métaure[1].

PREMIÈRE CLASSE

— L'histoire, pour un moderne, est surtout une *œuvre de science*. Pour les anciens, elle était avant tout une *œuvre de morale* et une *œuvre d'art*. De là vient souvent leur infériorité dans la critique, leur supériorité dans la narration.

Une narration oratoire, destinée à soutenir une *thèse morale*, telle est l'histoire pour Tite-Live, tel est en particulier l'épisode de la guerre Punique auquel nous sommes arrivés. « Le principal et le plus salutaire avantage de l'histoire, lisons-nous dans sa préface, est de mettre sous les yeux toutes sortes d'enseignements (*documenta*, de *doceo*), de les présenter dans une œuvre qui les mette en pleine lumière (*illustri — in luce*). A vous d'en tirer pour vous-même et pour votre propre patrie des exemples à imiter ou des exemples à fuir, actes honteux à concevoir, et honteux dans leurs conséquences[2]. » — Voilà certes un sentiment capable de porter un auteur et d'animer un récit. A plus forte raison quand cette idée morale est le plus pur patriotisme. Vous vous rappelez à quelles erreurs, à quelles exagérations l'a entraîné plus d'une fois le besoin d'exalter

1. Livre XXVII, chap. 45 et 48.

2. Hoc illud est præcipue in cognitione rerum salubre ac frugiferum, omnis te exempli documenta in illustri posita monumento intueri; inde tibi tuæque reipublicæ, quod imitere, capias, inde, fœdum inceptu, fœdum exitu, quod vites.

sans cesse la vertu romaine, de justifier tous les actes du peuple et du sénat romain. Ici, la conduite de Rome est tellement admirable que la narration peut être un éloge continu sans altérer la vérité; l'enthousiasme de l'historien n'a même que des avantages et prête une vie singulière au récit du grand drame, du duel gigantesque livré entre le génie d'Hannibal et celui du peuple romain. Nous sommes au 4e acte de cette émouvante tragédie. Le premier nous a fait voir la marche d'Hannibal traversant la Gaule et les Alpes pour fondre sur l'Italie (219). Dans le second, quatre tableaux, quatre victoires prodigieuses : le Tessin (218), la Trébie, Trasimène (217) et Cannes (216). Le troisième nous présentait Hannibal à son apogée, maître de Capoue en 211, et campé aux portes de Rome, mais ne sachant, ou ne pouvant, pousser jusqu'au bout sa victoire, et reculant pas à pas devant la ténacité d'un grand peuple qui n'avait pas voulu mourir. Mais un homme de génie ne se rend pas ainsi, sans avoir tenté un suprême effort; avant que Scipion ne l'oblige (ce sera le 5e acte) à quitter l'Italie, *frendens gemensque*, il fait trembler encore une fois son redoutable adversaire, et Rome court un dernier danger : c'est la crise suprême avant le dénouement, la bataille décisive du 4e acte. — Jamais Tite-Live n'a été mieux servi par ses défauts mêmes, sa partialité pour Rome, son admiration sans limites pour la valeur de la race latine, l'endurance des soldats romains et le talent des généraux. Car jamais mieux que dans ces graves circonstances, entre Hannibal si dangereux encore et la puissante armée de son frère Hasdrubal, le peuple et le sénat romain ne montrèrent toutes leurs qualités; et rarement ils trouvèrent, pour lui confier leurs armées, un homme de guerre supérieur au consul Claudius Néron.

Avec quelle habileté dans la composition, avec quelle finesse dans l'analyse des faits, quelle profondeur dans l'explication des causes Tite-Live nous montre à l'œuvre le grand chef de guerre, c'est ce que nous allons essayer de voir dans deux épisodes. Tout ce que l'art du *psychologue* et du *peintre* peut prêter de vie à l'histoire, Tite-Live

l'applique à ce récit; il en tire une série de scènes toutes plus animées les unes que les autres et propres à nous faire parfaitement comprendre comment les choses se sont passées.

I. — *La psychologie de Tite-Live et ses procédés d'analyse.*

La marche de Claudius Nero.

Néron a pris de lui-même une résolution hardie. Campé près de Métaponte, au sud de l'Italie, devant Hannibal, il devait simplement le contenir sur ce point pendant que

'autre consul, Livius Salinator, arrêterait dans l'Italie du Nord l'armée de secours menaçante amenée par Hasdrubal. 150 kilomètres séparaient les deux consuls, chargés, chacun de son côté, d'une mission (*provincia*) différente et bien délimitée...

Néron conçut alors un projet hardi, presque fou, dont le résultat pouvait être un irréparable désastre, ou une victoire décisive : *ratus audendum ac novandum aliquid improvisum, inopinatum*... Que signifie *improvisum*, G.?

G. — Improvisé!

— Aïe!

M. — Inattendu!

— C'est mieux! Il pense donc que la vieille routine est plus dangereuse encore qu'une initiative hardie; il ne se considère pas comme lié (*vinctus*) par sa mission; il s'en dégage d'une manière « si imprévue, si inattendue » que l'invraisemblance même du projet, endormant toute méfiance, rend possible l'exécution. Vous savez quelle était cette idée de génie. Il s'agissait de laisser devant Hannibal un simple rideau, et d'emmener l'élite de ses troupes au secours du consul Livius; puis, Hasdrubal une fois vaincu...

A. — C'est le principe de Napoléon... L'emporter par le nombre sur un point donné, à un moment donné...

= Un futur Saint-Cyrien, sans doute?

— En effet... aidé peut-être par le souvenir de nos classes précédentes! — Vous savez donc évidemment, A., en votre qualité de futur stratège, quelles difficultés soulève une pareille manœuvre... Je me suis laissé dire que dans la stratégie les principes sont peu compliqués; les meilleurs sont les plus simples! Tout le talent d'un général consiste à s'être assuré des moyens d'exécution... Or vous avez vu que précisément Néron avait tout prévu : *abondance des moyens de transport*, qui devaient permettre à l'infanterie, à moitié montée, de faire 75 kilomètres par jour; *dépôts de vivres* et *relais de bêtes de somme*, qui tranchaient la question des *impedimenta*... Pendant qu'à Rome tout le monde tremble, pendant qu'on traite sa décision de criminelle imprudence, lui, beau joueur, sûr d'avoir mis de son côté un nombre suffisant de chances, se lance hardiment vers le Nord. Lancez-vous avec lui; commencez, S.

TEXTE DE LA PRÉPARATION

(Livre XXVII, chap. 45.)

1. La confiance communicative de Néron.

Nero, postquam jam tantum intervalli ab hoste fecerat ut detegi consilium satis tutum esset, paucis milites alloquitur. Negat ullius consilium imperatoris in speciem audacius, re ipsa tutius fuisse quam suum.

. . . . . .

Auditum modo in acie (nam ne ante audiretur daturum operam) alterum consulem et alterum exercitum advenisse haud dubiam victoriam facturum. Famam bellum conficere, et parva momenta in spem metumque impellere animos. Gloriæ quidem ex re bene gesta partæ fructum prope omnem ipsos laturos : semper, quod postremum adjectum sit, id rem totam videri traxisse. Cernere ipsos quo concursu, qua admiratione, quo favore hominum iter suum celebretur.

2. L'ardente sympathie des populations italiennes.

Et, hercule, per instructa omnia ordinibus virorum mulierumque undique ex agris effusorum inter vota ac preces et laudes ibant : illos præsidia rei publicæ, vindices urbis Romanæ imperiique appellabant; « in illorum armis dextrisque suam liberorumque suorum salutem ac libertatem repositam esse ». Deos omnes Deasque precabantur « ut illis faustum iter, felix pugna, matura ex hostibus victoria esset damnarenturque ipsi votorum quæ pro iis suscepissent, ut, quemadmodum nunc solliciti prosequerentur eos, ita paucos post dies læti ovantibus victoria obviam irent ».

Invitare inde pro se quisque et offerre et fatigare precibus ut quæ ipsis jumentisque usui essent ab se potissimum sumerent; benigne omnia cumulata dare. Modestia certare milites ne quid ultra usum necessarium sumerent; nihil morari, nec abire ab signis nec subsistere, nisi cibum capientes; diem ac noctem ire, vix quod satis ad naturale desiderium corporum esset quieti dare. Et ad collegam præmissi erant qui nuntiarent adventum percontarenturque clam an palam, interdiu an noctu venire sese vellet, isdem an aliis considere castris. Nocte clam ingredi melius visum est.

1. La confiance communicative de Néron.

Importance de la syntaxe.

S. — Néron, lorsqu'il eut mis entre l'ennemi et lui tant d'intervalle...

— Traduisez donc tout de suite l'expression latine par l'expression française. *Tantum... ut* est une expression classée, cataloguée; nous avons récité maintes fois l'exemple... Qui le dira?

Plusieurs. — *Estne tibi tantum otii ut etiam fabulas*

legas? Avez-vous assez de loisir pour lire même des fables?

— C'est bien. Continuez, S.

De l'à-propos dans les discours.

S. — ... lorsqu'il eut mit entre l'ennemi et lui assez d'intervalle — pour qu'il pût découvrir son dessein sans danger, — adressa quelques paroles à ses soldats[1].

— Aujourd'hui encore, les règlements recommandent de tenir au courant les hommes, dans une certaine mesure, des opérations auxquelles ils prennent part; le soldat moderne est comme le Romain un soldat citoyen; il est bon qu'il mette de l'intelligence dans ses actes, et qu'il sache, pour son humble part, exécuter les ordres dans l'esprit même où ils ont été donnés. Ce discours n'est donc pas un hors-d'œuvre. Il est commandé par la situation.

S. — Il déclare que jamais un général ne conçut un projet...

Un procédé de traduction.

— Vous avez raison de décomposer *negat* : « il déclare que... ne pas ». J'en connais plus d'un dans la classe qui aurait dit mollement, sans goût, sans intelligence du texte, et même sans intelligence... quoi?

Plusieurs (riant). — « Il nie! »

— Et peut-être même parmi ceux qui rient! Voilà la différence entre une traduction exacte et une traduction négligée.

Un procédé d'invention.

S. — ... que jamais un général ne conçut un projet — en apparence plus audacieux, — en réalité plus sûr que le sien[2].

— Quel est ici le procédé du narrateur? *In speciem* opposé à *re ipsa*; *audacius* à *tutius*...

1. Nero, postquam fecerat jam tantum intervalli ab hoste, — ut satis tutius esset consilium detegi — alloquitur paucis milites.

2. Negat consilium ullius imperatoris fuisse — in speciem audacius, — re ipsa tutius quam secum.

Tous. — L'antithèse!

— Nous l'avons vu bien des fois. C'est le procédé .vori des langues anciennes, du grec notamment....

Plusieurs. — Μὲν et δὲ...

— .... et même le procédé d'invention élémentaire. Étant onnée une idée, une situation, on en examine les deux rincipaux aspects, l'envers et l'endroit, le pour et le ɔntre... Tel est le dessin de la phrase; elle présente l'idée 'un côté, puis de l'autre... C'est l'*a b c*, l'enfance de l'art! - Continuez, H.

H. — Le seul fait que l'ennemi apprendrait sur le champ e bataille — (car il ferait en sorte que la nouvelle lui fût achée jusque-là) — l'arrivée de l'autre consul.

— Bien. Voilà le vrai sens d'*alter* : l'autre.

H. — ... et de l'autre armée — rendrait la victoire cerıine. — Ils voyaient eux-mêmes[1]...

De l'enchaînement des idées.

— Trouvez-vous que les idées se suivent, soient bien nchaînées?

H. — Oui, monsieur.

— Vous n'êtes pas très difficile!

D. (qui a l'édition complète de Tite-Live sous les yeux). - Le *Narrationes* saute une phrase entière avant *auditum*...

— Il faut reconnaître que cette phrase est un peu longue, .n peu délicate à traduire pour vous, et je ne blâme pas éditeur de l'avoir supprimée. Mais je voudrais que H. 'aperçût du trou! La narration, chez Tite-Live comme illeurs, est l'art des préparations, et Néron a préparé son uditoire à l'événement qu'il annonce; il a rappelé que son ollègue Livius possède déjà une armée très forte; si peu [u'ils ajoutassent eux-mêmes à ces forces imposantes, ette addition suffirait à décider de la victoire... Et il coninue :

Auditum modo... Continuez, D.

1. Auditum modo in acie — (nam se daturum operam ne audiretur .nte), — alterum consulem et alterum exercitum advenisse — factu·um victoriam haud dubiam.

Un sens précis.

D. — Un simple bruit pouvait décider du succès final.

Plusieurs. — L'effet moral!

— A la fin d'une guerre surtout, quand l'adversaire est las : *conficere* bellum.

D. — ... et il faut bien peu de chose alors — pour jeter dans les esprits...

— ... dans les cœurs... *Animus* désigne souvent la partie sensible de l'âme et *mens*, la partie raisonnante.

D. — ... pour éveiller dans les cœurs l'espérance — ou les jeter dans l'abattement[1].

— Voilà pour leur donner confiance! Et voici pour les tenter :

Un rapprochement historique.

D. — Sans compter (*quidem*) — que la gloire recueillie après le triomphe — leur reviendrait à eux presque tout entière : — c'est toujours le dernier effort, — ajouté à tous les autres, — qui semble avoir décidé à lui seul de toute l'affaire.

= Chateaubriand raconte, dans ses *Mémoires d'Outre-tombe*, que les Prussiens, longtemps après Waterloo, contestaient encore aux Anglais l'honneur de cette victoire...

M. — Blücher n'était arrivé pourtant qu'à six heures du soir!

= *Semper, quod postremum adjectum sit, id rem totam videri traxisse*... On croirait que Claudius prévoit la prétention des Prussiens : c'est qu'il connaît bien les hommes, et que l'humanité ne change guère... Vous sentez la valeur de l'argument, et comme il peut frapper les esprits... *mentes*, les esprits qui raisonnent!

Une étymologie; une image.

— Un mot résume admirablement cette idée par une

1. Famam conficere bellum, — et parva momenta — impellere animos in spem metumque. — Quidem — fructum gloriæ partæ ex re bene gesta — ipsos laturos prope omnem : — semper, id quod sit adjectum postremum — id videri traxisse rem totam.

image : le mot *momenta*, pluriel de *momentum*. Nous l'avons vu déjà ; d'où vient-il?

P. — De *movere*... *movimentum*... Ce qui met en mouvement. Ici, le petit poids supplémentaire qui fait pencher un des plateaux de la balance, lorsqu'ils sont également chargés.

— Vous voyez combien il est utile de remonter au sens primitif et de retrouver l'*image* dans le mot décoloré... Elle éclaire toute la phrase... Continuez, P.

Encore le sens primitif des termes.

P. — Ils pouvaient eux-mêmes constater...

— *Cernere*, et non *videre*. Quel est le sens primitif?

N. — Trier.

S. — Et, au sens moral, « discerner ».

— Néron fait appel, en effet, au jugement, plus encore qu'aux yeux de ses hommes.

P. — Ils pouvaient eux-mêmes constater — avec quel ensemble, — quelle admiration, — quel enthousiasme — leur marche était louée[1]. —

Plusieurs. — Oh!

— Horrible! Et toujours pour la même raison. Vous ne remontez pas d'abord, et avant toute interprétation, au *sens primitif* du terme. Vous choisissez au hasard un sens dérivé, le premier venu... Quel est le sens primitif de *celeber*?

Plusieurs. — Fréquenté!

S. — *Urbs celebris*, une ville populeuse.

— Oui. Le sens primitif est toujours un sens concret. Plus tard seulement, on est passé du physique au moral, et un endroit fréquenté est devenu un endroit...

Tous. — ... célèbre!

— Je viens d'entendre les professeurs de Sixième, de Cinquième et de Quatrième insister sur cette filiation des sens... Vous ne pouvez pas vous imaginer combien elle est

1. Ipsos cernere — quo concursu, — qua admiratione — quo favore hominum — iter suum celebretur.

importante à connaître, combien de contresens, chez mes élèves de Première, sont dus à l'oubli du sens primitif!

— Et ce contresens sur *celebretur* eût été d'autant plus grave que toute la suite en était faussée. Ce mot contient en germe les dix lignes qui suivent; il les prépare, il les annonce; il peint le geste du consul, montrant aux soldats, comme une promesse vivante à l'appui de ses arguments, une promesse déjà presque réalisée par les faits, l'enthousiasme de la foule qui (c'est la vraie traduction de *iter suum celebretur*) se presse sur leur passage.

2. L'ardente sympathie des populations italiennes

— *Et hercule*, et, en vérité... C'était vrai, reprend Tite-Live! Et il le prouve, il le démontre, il le décrit, comme il sait décrire. Ah, le grand maître! Il annonce d'abord, en trois mots, toute sa narration. Annoncez, T.!

Une narration annoncée en trois mots.

T. — Et, en vérité, — c'est au milieu de muraille vivantes, — entre deux rangs d'hommes et de femmes — accourus de toutes parts de la campagne, — qu'ils allaient[1]...

L'ordre du latin!

— Maladroit! Gardez donc l'ordre du latin. Vous détruisez tout l'effet. Il y a une gradation savante, et combien naturelle, pourtant... Observez-la... Réservez *ibant* pour la fin.

T. — de la campagne, — au milieu des vœux et des prières, — au milieu des applaudissements, — que la colonne s'avançait. —

Un mot difficile.

— Bien réparé. Il me reste cependant un regret, sur *effusi*. Il y a dans ce mot deux idées : *ex* signifie : venu de

1. Et, hercule, — per omnia instructa — ordinibus virorum mulierumque — effusorum undique ex agris — inter vota ac preces et laudes — ibant :

et *fusus* : se répandant. Nous ne pouvons mettre qu'un mot, un mot un peu faible : accouru. Le traducteur a de ces déboires. — En revanche, vous pouvez trouver pour *vota* une expression plus claire. Spécifiez bien que ces vœux ne s'adressent pas aux hommes. Vous avez d'une part : vota *ac* preces; d'autre part : *et* laudes... la part des dieux, la part des hommes. Marquez cette nuance.

T. — Au milieu des vœux et des prières aux dieux...

— C'est plus exact... Dans quel ordre ces trois idées vont-elles être développées par la suite?

T. — Dans l'ordre inverse : *laudes*, d'abord : puis *vota*; puis *preces*.

Le rôle de l'analyse.

— Autant de mots, autant de faits que le narrateur va vous mettre sous les yeux, en détail. Comment appelle-t-on le procédé, qui consiste à décomposer une idée, à en énumérer les différentes parties?

[Silence.]

— Vous connaissez le mot! C'est un mot scientifique, un mot que la chimie emploie pour la décomposition des corps, de l'eau par exemple...

Plusieurs. — L'analyse!

— Ἀνὰ — λύειν, vous diront nos hellénistes. Eh bien! analysez-nous d'abord le mot *laudes*. Mettez sous ce mot des choses, les choses très vivantes qu'il évoque dans la mémoire des soldats.

T. — On les appelait les soutiens [1]...

Un mot qui fait image.

— Mieux encore! Une image, l'image primitive! *Sedere*, *æ*. Qui est assis devant, qui se met devant, pour protéger... comme un rempart!

T. — On les appelait les remparts de l'État, — les ven-

1. Appellabant illos præsidia rei publicæ — vindices urbis Romanæ imperiique; — in armis dextrisque illorum — salutem suam liberorumque — esse repositam.

geurs de Rome et de son empire; — c'est sur leurs armes, c'est sur la force de leurs bras, — que reposaient leur salut et leur liberté, le salut et la liberté de leurs enfants. —

Les mystères de l'adjectif possessif.

— Tous ces *leurs* sont bien confus! La langue latine a plus de mots que la nôtre pour indiquer le possessif; elle distingue *illorum armis* de *suam salutem*. Il faut absolument qu'en français nous ajoutions un mot après *armis* et un autre après *salus*... Lesquels?...

« C'est sur les armes des *soldats*, c'est sur la force de leurs bras que reposent le salut et la liberté... de qui?

G. — Des populations!

— Ce sera bien lourd... Le véritable équivalent français est tout simplement une autre tournure...

Plusieurs. — Le style direct!

Mots latins, sentiment moderne.

— Le style que vous emploieriez vous-mêmes... que dis je? le style que nous employons tous en pareil cas. L moyen de trouver l'équivalent véritable est de nous placer aujourd'hui, dans la même situation, c'est-à-dire en présence de nos propres soldats. Pour mon compte, il n m'arrive guère de faire, avec la foule, le geste qui lui es devenu comme instinctif depuis dix ans et de saluer le dra peau d'un de nos régiments sans me redire les mots éter nels de Tite-Live : « C'est sur ces hommes disciplinés, su leur force et leur grandeur d'âme que reposent notre salu et notre liberté à tous, à nous et à nos enfants. Protége les, ô mon Dieu!... » Voilà comment mon émotion perso nelle m'amène à penser *en français* ce que notre texte d *en latin*, en beau latin :

« C'est sur vos armes, criait-on, c'est sur la force de v bras que reposent notre salut et notre liberté, le salut et liberté de nos enfants! »

Et voilà comment, enfin, la vraie manière de parler à u légion romaine est de songer un instant au « régiment q passe »!

L'analyse des mots *preces* et *vota*.

— Au tour des dieux, maintenant. A vous, C., les *preces*.

C. — On priait tous les dieux et toutes les déesses — de favoriser leur voyage...

— *Faustum*, *favere*... Bien étudié.

C. — De seconder leurs armes, — de leur donner enfin une prompte victoire! —

— Voyez en quoi consiste l'analyse d'une idée. Ce n'est pas du délayage, mais bien l'expression naturelle de la prière, la répétition, l'insistance de celui qui veut obtenir, et forcer, pour ainsi dire, la volonté divine... La *litanie* est une forme de la λιτή. Et voici maintenant, après ces mots humains qui sont encore les nôtres, les vieux mots disparus, les mots italiotes chargés de traditions, les formules mêmes des rituels à l'abri desquelles se met la pauvre humanité tremblante. Ce sont les *vota*, les vœux, par lesquels on promet tout ce qu'on peut promettre, on promet, au besoin sa fortune entière, ou son royaume, comme Richard III, trop heureux d'être *condamné* à tenir parole, si l'on échappe à la mort, *damnari votorum*...

— Puissent les dieux, disaient-ils, exiger de nous notre dette — en exauçant les vœux que nous formons pour vous! — Puissions-nous là, dans quelques jours, — après vous avoir salués ainsi tout inquiets, — revenir au-devant de vous fêter votre triomphe[1]!

DEUXIÈME CLASSE

II. — *L'art du peintre dans Tite-Live. L'ordonnance et l'expression.*

— Le tambour nous ayant hier interrompus, nous avons dû abandonner l'armée de Claudius sur la route, et renoncer aux dernières lignes de l'épisode choisi. Nous les utilise-

1. Precabantur Deos omnes Deasque — ut illis faustum iter — felix pugna — matura victoria ex hostibus esset — damnarenturque

rons tout à l'heure d'une autre manière... Commençons tout de suite par le second texte que nous devons étudier : un épisode tiré de la bataille elle-même. Je voudrais insister aujourd'hui sur *l'art du peintre* dans Tite-Live. L'ordre et le mouvement ne suffisent pas, et nous devons à la célèbre définition du style par Buffon ajouter celle de La Bruyère : « Tout l'esprit d'un auteur consiste à bien définir et à bien peindre[1]. »

2e tableau :

La tactique d'un consul. Une manœuvre de Claudius Nero.

1. L'art de la composition dans le paragraphe.

Ingres disait : « Le dessin est la probité de l'art », et il attachait une importance capitale à la composition. Tite-Live dessine avant de peindre. Il sait admirablement distribuer son sujet, tracer les grandes lignes et ordonner l'ensemble. Voici le plan général du récit, dans la bataille du Métaure :

[Le professeur au tableau.]

A. — **Les préliminaires de la bataille** (chap. XLVII).

a) *Défiance d'Hasdrubal.*

Il remarque : — les boucliers couverts de boue ;
les chevaux amaigris ;
la double sonnerie de clairon dans le camp.

Il en conclut qu'Hannibal a été battu.

Sa fuite éperdue ... Hector fuyant devant Achille !

b) *Essai de retraite dans la nuit*, sans guides (*duces*, pris au sens primitif).

Vaine recherche d'un gué... Tragique détresse.

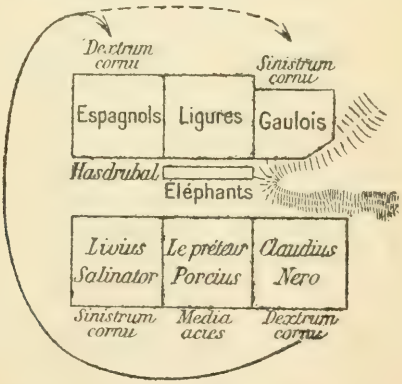
Et cependant Claudius Néron le poursuit, infatigable ; ce diable d'homme apparaît avec toute la cavalerie, suivi de près par Porcius et les troupes les plus légères. Hasdrubal

ipsi votorum quæ pro iis suscepissent, — ut ita post paucos dies —, quemadmodum nunc solliciti prosequerentur eos, — irent læti obviam ovantibus victoria.

1. Chap. I : *Des Ouvrages de l'esprit.*

veut dresser son camp... Il est bousculé, obligé de ranger ses troupes, tant bien que mal, et d'accepter le combat; car voici que déjà Livius approche, avec l'armée romaine tout entière, en ordre de bataille, *non itineris modo, sed ad conserendum extemplo prœlium instructis armatisque*. Ce Claudius est bien l'homme de guerre tel que le conçoit la doctrine actuellement en faveur... L'offensive... l'attaque brusquée... ce que le maréchal Niel appelait le « saut de la panthère ». On pourrait dire déjà de lui ce que Cicéron dira de César : c'est un prodige (τέρας), un monstre, *horribili vigilantia*, terrifiant par sa vigilance, *celeritate*, sa promptitude, *diligentia*, son zèle ardent qui prévoit tout (*dis-legere*). Il est un de ces soldats-nés, comme Condé, comme Bonaparte, comme un autre, trop connu, le prince rouge Frédéric-Charles, qui agissent « par soudaines illuminations[1] », qui déconcertent par « la promptitude de leur action », qui « paraissent en un moment ».

Les circonstances semblent pourtant le desservir pour commencer. Jugez-en par ce tableau :



B. — **Le combat proprement dit.**

Quelle fatalité! Le plus bouillant des hommes se trouve en face d'un mur, d'une colline abrupte! Il ne peut même

1. Bossuet.

pas, malgré tous ses efforts, aborder l'ennemi, les Gaulois, qui le narguent protégés par ce rempart infranchissable. Vous pensez bien qu'un tel soldat ne va pas se résigner à un pareil rôle... Son coup d'œil de tacticien vaut son jugement de stratégiste; il use encore du même moyen : le rideau. Il laisse devant les Gaulois assez de troupes pour les contenir et, sans même prévenir ses collègues perdus dans la mêlée, tente la manœuvre hardie, le mouvement tournant décisif qui le porte par l'aile droite carthaginoise sur les derrières de l'ennemi... Tout cela, vaines tentatives, illumination subite, vision et exécution de la manœuvre entrevue, Tite-Live trouve le moyen de nous le dire en *une phrase,* une phrase si bien composée, si harmonieuse dans sa longueur, qu'elle forme à elle seule un tableau achevé.

2. L'art de la composition dans la phrase. L'art de peindre par la place et le choix des mots.

Divers modèles de phrases. Les énumérations.

Certes la période n'est pas la seule forme de phrase, ni même la plus fréquente qu'ait employée Tite-Live. Reportez-vous à la fin de notre explication précédente, à cette description des hommes qui se pressaient sur la route pour encourager les soldats de Claudius. Là l'historien procédait au contraire par une série de petites phrases très courtes... C'est que l'idée à rendre était toute différente. Il ne s'agissait que d'une description; l'énumération suffisait, pourvu que les traits fussent de plus en plus forts, qu'elle fût présentée sous la forme d'une gradation ascendante[1] :

invitare pro se quisque, chacun pour sa part les invitait—
et offerre, et leur offrait mille choses —
et fatigare precibus, et les poursuivait de ses prières — pour qu'ils voulussent bien lui prendre de préférence ce qui leur était nécessaire pour eux ou pour leurs bêtes.

1. Voir le texte p. 201.

benigne omnia cumulata dare, ils amassaient, sans compter, des monceaux de victuailles!

Il suffit, en effet, pour qu'une énumération ne soit pas monotone, que les *images* soient de plus en plus fortes et qu'à la *place* des mots corresponde leur *choix*... *Fatigare precibus*... *Benigne*, généreusement, avec largesse... *cumulata*, en *cumuli*, en tas, en monceaux... C'est ce qu'on peut appeler une série de beaux gestes! — Le même procédé suffit pour les gestes, non moins beaux, des soldats : *modestia certare milites*... Vous connaissez le sens primitif de *modestia*?

Plusieurs. — De *modus*, mesure : qualité de l'homme qui a de la mesure...

— Oui, ces troupes sont d'une admirable discipline; ce ne sont pas des soudards empressés à faire ripaille; « ils rivalisent de modération — de manière à ne rien prendre qui fût au-dessus de leurs besoins »... Ils ne pensent qu'à une chose, marcher, toujours marcher, ne pas perdre une minute... Et c'est encore un sentiment que rend très bien l'énumération : voyez cette série d'infinitifs de narration : *nihil morari*, *nec abire ab signis*, *nec subsistere*, *nisi cibum capientes*, *diem ac noctem ire*... ils ne traînent pas un instant, ils ne s'éloignent pas des enseignes; aucun arrêt, sinon pour prendre de la nourriture, ils marchent! ils marchent jour et nuit!...

Le poète — comment appeler d'un autre nom un tel prosateur? — le poète en prose, on le sent, a la vision dans les yeux; et j'espère qu'il a pu la faire passer dans les vôtres.

La période.

Au point où nous sommes arrivés, au contraire, la *forme périodique* permet de mieux rendre un autre genre de pensée. Il ne s'agit plus seulement de décrire, mais de raisonner, de faire suivre une manœuvre, d'abord dans la pensée du consul qui l'imagine, ensuite sur le terrain, en cours d'exécution. De même que Claudius, méditant le « saut de la panthère », rampe le long des deux armées

pour se précipiter d'un bond sur le point faible, de même notre *période* fait le tour de toutes les idées, les enveloppe de toutes parts, pour conduire à l'image finale, au coup porté par derrière, inattendu et foudroyant. Tâchez de nous la faire suivre, à la fois solide et sinueuse... Allez, T., vous qui aimez traduire ces longues phrases.

TEXTE DE L'EXPLICATION

(Fin du chapitre XLVIII.)

Claudius, « quid ergo præcipiti cursu tam longum iter emensi sumus? » clamitans militibus cum in adversum collem frustra signa erigere conatus esset, postquam ea regione penetrari ad hostem non videbat posse, cohortes aliquot subductas e dextro cornu, ubi stationem magis segnem quam pugnam futuram cernebat, post aciem circumducit et non hostibus modo, sed etiam suis inopinantibus in dextrum hostium latus incurrit; tantaque celeritas fuit ut, cum ostendissent se ab latere, mox in terga jam pugnarent.

Ita ex omnibus partibus, ab fronte, ab latere, ab tergo, trucidantur Hispani Liguresque; et ad Gallos jam cædes pervenerat. Ibi minimum certaminis fuit : nam et pars magna ab signis aberant, nocte dilapsi stratique somno passim per agros, et qui aderant, itinere ac vigiliis fessi, intolerantissima laboris corpora, vix arma umeris gestabant...

Encore un genre d'équivalent.

T. — Claudius allait criant partout aux soldats — : « C'est bien la peine d'avoir fait cette course folle, — d'avoir couvert une telle distance! » — En vain il avait fait effort pour dresser ses enseignes[1]...

— N'essayez pas ici de traduire le mot. Contentez-vous de l'idée. En général, je vous dis : « Rendez exactement l'image. » Mais lorsque l'usage latin ne correspond pas à un usage français, je dois vous dire au contraire : « Renoncez à l'image latine : elle n'éveillerait rien dans

1. Claudius, cum clamitans militibus — « Quid ergo præcipiti cursu — tam longum iter emensi sumus? » — frustra conatus esset erigere signa.

notre pensée. » Nos drapeaux ne sont pas portés en tête des régiments, et il n'y en a qu'un par régiment. Aussi se trouvent-ils beaucoup moins que les enseignes romaines mêlés à la manœuvre, et les commandements actuels n'y font jamais allusion. Il faut donc, *pour être exact*, c'est-à-dire pour nous faire songer, nous modernes, à l'idée que Tite-Live a dans l'esprit, rendre :

constituere signa par : s'arrêter, faire halte;
signa ferre par : se mettre en marche;
signa inferre par : charger;
signa conferre par : en venir aux mains;
signa movere par : décamper;
signa convertere par : changer de direction;
et ici : *signa erigere* par : monter.

T. — Pour escalader la colline qui se dressait devant lui...

— Cette colline était pour lui un véritable ennemi, un ennemi personnel! C'était l'obstacle infranchissable, l'obstacle bête sur lequel se brisent les plus beaux calculs.

Encore un sens primitif.

T. — Il dut constater que, dans cette direction[1] —

— Bien. *Regio*, de *regere*... Sens primitif...

T. — ... l'ennemi était inabordable. — C'est alors qu'il conduit autour...

— Je ne vous reconnais pas là. Quelle est la première règle dans la traduction du latin?

Plusieurs. — Garder l'ordre!

Et toujours l'ordre du latin!

— *Subductas*, le participe, doit être traduit longtemps avant *circumducit*. Nous sommes obligés, je le sais, de couper la période latine, puisque le français préfère

1. Postquam videbat ea regione — non posse penetrari ad hostem, — circumducit post aciem — aliquot cohortes subductas e dextro cornu — ubi cernebat futuram — stationem segnem — magis quam pugnam.

les petites phrases détachées. Attachons-nous d'autant plus à garder l'*ordre*, duquel dépend le mouvement, quitte à opérer quelques substitutions, à remplacer un participe par un indicatif, ou réciproquement. Quel est l'exemple classique de ce procédé?

PLUSIEURS. — *Urbem captam hostis diripuit.*

— Oui. Si vous traduisiez : l'ennemi pilla la ville prise, vous fausseriez doublement la pensée latine; tandis que par une simple transposition grammaticale vous respectez l'ordre chronologique et la gradation littéraire, en disant avec le bon vieux Lhomond...

TOUS. — L'ennemi prit la ville et la pilla.

Un mot difficile.

T. — C'est alors qu'il retire quelques cohortes...

— Vous ne rendez qu'une des deux idées contenues dans *subductas*. Que signifie *sub*, ici?

T. — En cachette, à la dérobée.

— Néron emploie toujours le système du rideau. Faites sentir cette nuance.

Un équivalent risqué.

T. — C'est alors qu'à la dérobée il retire quelques régiments...

[Rires.]

— Ces rires vous condamnent; et je refuse de reconnaître mes conseils dans cette caricature! Quand je vous recommande l'équivalent moderne, c'est à la condition qu'il soit bien un équivalent, que la *chose* désignée par une expression hardie ait été exactement la même à Rome que chez nous. Or nous n'avons pas aujourd'hui l'équivalent exact, numérique, de la cohorte, qui flottait entre le bataillon et la compagnie. En tous cas, ce serait plutôt bataillon que régiment... Conservez *cohorte*!

T. — Il retire quelques cohortes de l'aile droite, où il reconnaissait qu'il y aurait — une immobilité stérile — plutôt qu'un véritable combat —

Retour à la grammaire.

— Pourquoi avez-vous, avec raison d'ailleurs (*jure*), détaché *magis* de *segnem*, en le faisant porter sur *futuram*?

T. — Parce que le comparatif eût été rendu par *segniorem*.

Un mot suggestif.

— En voilà un, du moins, qui sait la grammaire!... Nous voici arrivés à la proposition principale, avec ce mot suggestif : *circumducit*. Nous aussi, nous avons fait le tour des idées; nous suivons le mouvement tournant, l'enveloppement...

T. — Puis il leur fait faire le tour, derrière l'armée romaine, — et à l'insu, non seulement des ennemis — mais des nôtres, — il tombe sur l'aile droite carthaginoise[1].

Une « conjecture ». Un mot sur l'établissement des textes.

J. — Mon édition porte : *sinistrum*, et non *dextrum*.

— C'est la leçon des manuscrits. Madvig, partant de ce principe qu'une chose absurde ne saurait avoir été écrite par Tite-Live, en a conclu simplement à une erreur de copiste... Son jugement est un peu trop absolu : car la leçon *sinistrum*[2] n'est pas inintelligible; elle est même conforme à l'idée générale : le but de Claudius est d'atteindre et de frapper par derrière les Gaulois, protégés par la colline (ils sont derrière et non dessus : Gallos prominens collis *tegebat*). Il ne s'arrêtera pas, en effet, aux Espagnols de l'aile droite et aux Ligures du centre; il ne sera satisfait qu'en atteignant les Gaulois de l'aile gauche, *sinistrum cornu* (et ad Gallos jam cædes pervenerat). Néanmoins, comme l'expression *in latus hostium incurrit* est placée au début de l'attaque, ce *latus* doit plutôt être,

1. circumducit post aciem — et non modo hostibus inopinantibus — sed etiam suis, — incurrit in dextrum latus hostium.

2. Voir p. 211 le plan de la bataille. La flèche en trait ordinaire répond à la leçon *dextrum*, la flèche en trait pointillé à la leçon *sinistrum*.

semble-t-il, le côté droit, le premier qui se présente sur le chemin de Néron. Si je me suis fait ainsi, contre Madvig, l' « avocat du diable », si j'ai plaidé les circonstances atténuantes pour la leçon des manuscrits, c'est que certains éditeurs abusent un peu des « conjectures »... A plus forte raison les élèves doivent-ils être mis en garde contre cette tendance à bouleverser les textes. Vous n'avez que trop de pente à préférer vos hypothèses aux textes très authentiques dont les mystères vous embarrassent!

Toujours le sens primitif!

Avant de continuer, je tiens à féliciter T., au contraire, pour son exactitude dans la traduction d'*inopinantibus*... Combien auraient traduit, par une fausse analogie avec notre mot « inopiné » : « ne s'y attendant pas »! Tandis que T. a bien trouvé le sens primitif... Ce mot contient le radical *op* (ὀπ en grec), commun à beaucoup de mots signifiant voir (ὄψομαι); *opinor* signifie « voir avec les yeux de l'esprit »; *inopinor*, « ne pas voir, ne pas s'apercevoir ». Ici : « les ennemis ne s'en apercevant pas... à l'insu des ennemis »?

T. — Et telle fut sa promptitude... —

— Toujours la qualité maîtresse de Claudius.

T. — ... Qu'à peine ses soldats s'étaient-ils montrés sur le flanc — que bientôt déjà ils étaient à combattre par derrière[1]. —

Analyse à la fois exacte et concise.

La dernière phrase est un chef-d'œuvre à la fois d'exactitude et de concision dans l'analyse. Achevez, A.

A. — Ainsi, de toutes parts — par devant, sur le côté par derrière — les Romains taillent en pièces les Espagnols et les Ligures — et déjà le carnage atteignait les Gaulois — Là, ce fut à peine un combat[2] —

1. celeritasque fuit tanta — ut, cum se ostendissent a latere, — mox jam pugnarent in terga.

2. Ita ex omnibus partibus — ab fronte, ab latere, ab tergo — Hispani Liguresque trucidantur; et ad Gallos jam cædes pervenerat — Ibi minimum certaminis fuit.

— C'est la fin! La manœuvre a réussi. La crise est énouée. Le reste est l'affaire des sabreurs. Soyez sûrs 'ailleurs que Claudius n'a pas été le dernier à sabrer. Mais nous avons voulu vous faire voir surtout son intelli-ence et sa décision.

Claudius Nero.

Combien de choses encore, pourtant, il y aurait à dire ur ce chef et ces soldats-citoyens, vraiment dignes de ervir de modèles à tous les siècles; sur l'Italie délivrée nfin, après onze années d'angoisses; sur l'allégresse de Rome; sur le désespoir d'Hannibal lorsque Néron fait eter dans son camp la tête d'Hasdrubal (notez ce raffine-ıent) soigneusement conservée, *servatum cum cura*.

[Sourires.]

Ce n'était pas seulement, comme vous semblez le croire, ar joie sauvage, par cruauté vengeresse, mais pour u'Hannibal démoralisé, frappé dans ses affections, ne ardât pas l'ombre d'un doute sur l'étendue du désastre. Du reste, je ne vous donne pas ces hommes énergiques omme des modèles d'humanité. Même dans les temps ıodernes, tous ne se sont pas appelés Turenne, Hoche, Bugeaud, Grant ou Courbet... Et puis Claudius, même si ous ne considérons que son caractère, avait aussi de eaux côtés.

Conclusions.

Je sais bien que nous désirons aujourd'hui tirer de Tite-Live surtout une leçon de rhétorique. Mais la bonne hétorique est trop liée à la bonne conduite, et l'art de ien penser à l'art de bien sentir, pour que nous ne vous appelions pas, avec la leçon de style, la grande leçon ıorale qui se dégage d'un pareil récit.

Rhétorique et patriotisme.

Nous y avons trouvé un cours de morale patriotique upérieur aux leçons que, de mon mieux pourtant, j'essaie e vous donner dans le Cours de Morale. Quel cours vau-

drait, en effet, cette morale en action? Et d'abord, chez ces citoyens, quel désintéressement! Tandis qu'Hannon, à Carthage, contrarie de toute sa force haineuse les efforts d'Hannibal, empêche de lui envoyer des renforts et se fait au sein de l'assemblée punique l'auxiliaire de l'ennemi, à Rome les factions s'unissent, les animosités disparaissent et les deux consuls, longtemps rivaux, se réconcilient pour le salut du pays : *vicit auctoritas senatus, ut positis simultatibus, communi animo consilioque rem publicam administrarent*[1]; l'autorité du sénat l'emporta, elle obtint que, renonçant à leurs inimitiés, ils n'eussent qu'un cœur et qu'une âme (une âme de patriotes!) pour servir la république! Claudius, le bouillant Claudius, accepte de se subordonner. Pas de jalousie de commandement, pas d'autre émulation que de servir de son mieux l'intérêt public. Même vainqueur, Néron cède le pas à Livius, par respect pour la loi, parce que la victoire (sa victoire!) avait été remportée dans la province de Livius, et on le vit s'avancer, le jour du triomphe, à cheval, à côté du char où seul figurait son collègue... Belle conduite, et digne du peuple qui savait l'imposer! Grand chef, digne de conduire tous ces vieux soldats accourus sur son passage, tous ces enrôlés volontaires qui sollicitaient l'honneur de le suivre à la bataille! — Et quel talent, quelle connaissance vraie du métier militaire, quelle tactique préparée par quelle stratégie! D'abord un principe : l'*offensive*, appliqué avec tant d'impétuosité qu'on trouvait parfois Claudius trop vif et trop ardent, *promptiorem acrioremque*, d'un génie trop fougueux, *acre ingenium*... Mais aussi des qualités de mesure, de prévoyance, *vigilantia*, *diligentia*... de l'audace sans témérité... Tout ce qui a fait et fera toujours les grands hommes de guerre...

Pourtant, puisqu'il faut nous borner, et que nous nous sommes d'avance limités à une idée, contentons-nous d'insister en terminant sur la leçon de tactique et de stratégie littéraires qui se dégage du récit! Aussi bien, c'est un

1. Chap. XXXV.

bon principe, même au point de vue moral, même au point de vue patriotique, de s'attacher à très bien faire et ne faire que son métier. A chaque âge suffit sa peine! La vôtre, en ce moment, doit être littéraire. Rappelez-vous donc d'abord l'*art du psychologue*, tel que nous l'avons vu dans la première classe, soit qu'il s'agît de découvrir les mobiles secrets du chef, soit qu'il s'agît de décrire les manifestations extérieures de l'enthousiasme populaire... Rappelez-vous ensuite le *talent du peintre*, soit dans l'ordonnance de la phrase, soit dans le choix des mots ramenés à l'image primitive... Et chacun y trouvera son compte, chacun même des hommes futurs que vous contenez en puissance, puisque le meilleur Saint-Cyrien, le plus dévoué fonctionnaire, le plus actif négociant sera toujours celui qui en classe aura fait sa besogne de tout cœur et préparé modestement dans l'élève consciencieux le bon citoyen. Telle est la leçon de *rhétorique* que doit vous donner Tite-Live!

UN DISCOURS DE TITE-LIVE[1]

Scipion à ses soldats[2].

— Le *discours* a tenu longtemps dans nos lycées une place considérable; on ne connaissait guère d'autre forme de composition latine et française, et toutes les études étaient subordonnées à cet exercice. On s'est beaucoup moqué, depuis, de ce culte pour la forme oratoire, et jamais il presque jamais aujourd'hui, nous ne voyons proposer, dans les classes comme dans les examens, autre chose que des dissertations, des lettres et des commentaires de textes. Ce discours, déclare-t-on, était à la fois *invraisemblable*

1. Ce discours n'a pu être expliqué en Troisième, parce que le *narrationes* seul est autorisé dans cette classe, le *Conciones* étant réservé à la Première. C'est donc en Première AB, avec mes propres élèves, que j'ai dû, bien à regret, traiter seul la seconde partie de l'étude commencée avec M. Zidler.

2. Livre XXVI, ch. XLI.

dans sa donnée et *faux* dans son expression; et il est bien certain que beaucoup de sujets prêtaient à la critique... Combien de fois nous est-il arrivé de mettre une longue harangue dans la bouche d'un personnage qui, réellement n'aurait eu ni le temps ni le moyen de la prononcer! Combien de généraux plaçaient un discours en cinq paragraphes au milieu de la mêlée! Combien de mourants dis sertaient en huit ou dix pages sur les questions les plu délicates, faisant preuve d'une vigueur dont l'histoire cit peu d'exemples! Il n'en est pas moins vrai que dans la vi réelle l'occasion de prononcer des discours se présent assez fréquemment et que ce genre n'est *a priori* ni invrai semblable ni faux, ni même, par définition, ennuyeux o déclamatoire. Il est encore plus vrai que la forme oratoir est celle qui permet le plus facilement de mettre un pe d'ordre dans les idées et de mouvement dans le style. Il es deux fois vrai que la réaction contre ce genre nécessaire été d'une grande injustice et qu'il doit, au même titre qu les autres, reprendre dans nos classes la place qui lui con vient. Voilà pourquoi je tiens à vous faire connaît quelques discours de Tite-Live, en regrettant que le pro gramme ne vous ait pas permis de les voir plus tôt.

Ces discours n'échappent pas toujours aux critique dirigées contre les imitations plus ou moins heureuse qu'en ont faites longtemps vos prédécesseurs. Le livi dans lequel Heuzet a réuni les harangues empruntées au historiens de l'antiquité[1] contient un certain nombre d morceaux assez faibles, qu'on est étonné de trouver enco dans les récentes éditions. Mais la plus grande partie pr sente au contraire pour vous le plus grand intérêt, aus bien par les idées que par le style et l'art de la compos tion... Celui que nous allons lire, pour commencer, es malgré les apparences, un des plus vraisemblables qu'o puisse rencontrer. *Discours de Scipion à ses soldats.* S'est-on assez moqué des harangues militaires! Aujou

1. Heuzet (1660-1728) : *Conciones sive orationes ex Sallustii, Liv Curtii et Taciti historiis collectæ* (1721).

d'hui encore, lorsque vous entendez citer un exemple de discours poncif et invraisemblable, c'est le discours d'Alexandre avant la bataille d'Arbelles, à moins que ce ne soit celui de Guillaume le Conquérant avant la bataille d'Hastings! Il y a des cas, cependant, où il est bon, où il est naturel et nécessaire qu'un général adresse la parole à ses troupes... Scipion prenait à l'âge de vingt-quatre ans le commandement de l'armée d'Espagne, après la défaite et la mort de son père et de son oncle... Nous avons entendu parler d'un général presque aussi jeune, dont la situation n'était pas aussi difficile, et qui crut pourtant nécessaire de parler assez longuement, et souvent, à son armée... Vous le connaissez!

Plusieurs. — Bonaparte prenant le commandement de l'armée d'Italie.

— Sans doute, le ton n'est pas le même. Il y a dans le discours de Scipion une réserve, une gravité contenue, un sentiment religieux tout à fait étrangers aux proclamations de Bonaparte. Celles-ci, en particulier celles de mars et d'avril 1796, sont à la fois plus éclatantes et plus déclamatoires; on sent que l'ancien élève des Minimes au collège de Brienne a étudié le *Conciones*, en a retenu des procédés et des images, mais qu'il n'en a pas reproduit tous les sentiments. Pourtant, la thèse est la même : « Grâces vous soient rendues, soldats! » et le texte français prouve, puisqu'il a été écrit par un général d'une certaine valeur, et compris par des soldats qui passent pour assez sérieux, que le texte latin n'a rien d'invraisemblable. Il y a des généraux (c'est la majorité) qui dédaignent le discours et préfèrent la devise de Hoche : *Res, non verba*. Il y en a (non des moindres) qui estiment que les actes n'excluent pas les paroles, et que certaines paroles suscitent plus d'un acte décisif; pour ceux-là l'éloquence, employée à propos, est un puissant moyen d'action. Ainsi pensait, bien des siècles avant le général Bonaparte, celui que l'histoire connaît sous le nom de Scipion l'Africain.

L'exorde.

L'exorde est exactement composé comme celui de nos dissertations. Quel est notre procédé, R.[1]?

R. — L'idée principale doit être mise en second lieu... Il faut commencer par l'objection.

— Montrez-le, d'après l'exorde de Scipion :

R. — *Objection* : Ce n'est pas l'usage qu'un général remercie ses soldats dès le premier jour (1re phrase).

Idée : Mais j'y suis obligé par deux circonstances (2e phrase) : — la première... (3e phrase) — la seconde... (4e phrase).

— Ai-je tort d'employer le mot « procédé »? Ne vous paraît-il pas un peu sévère?

Plusieurs. — Il rappelle le mot « rhétorique »!

— Et le mot « rhétorique » est souvent pris en mauvaise part... La « rhétorique » peut être fausse, menteuse; elle peut mettre son art au service du mensonge.

A. — Protagoras!

— Elle peut même ne pas croire à son art, ne pas en avoir le respect, et jongler avec l'habileté oratoire comme un faiseur de tours avec les couteaux et les assiettes. Ses procédés peuvent n'être que ce que vous appelez des « ficelles ». Mais est-ce bien le cas ici?

N. — Scipion est sincère.

M. — Il ne dit que la vérité.

— Et s'il la présente dans un ordre étudié, il l'exprime très simplement. Il y a une bonne rhétorique, une rhétorique nécessaire, une rhétorique conforme aux exigences de la nature. C'est la nôtre, et celle de Scipion. Essayez d'abord de rendre, M., dans *l'ordre du latin*, *expression par expression* (suivant notre double principe), l'allure sévère et grave de cet exorde insinuant.

Nemo ante me novus imperator militibus suis, priusquam opera eorum usus esset, gratias agere jure ac merito potuit: me vobis, priusquam provinciam aut castra viderem, obligavit

1. Voir *La Méthode littéraire*, p. 161, 207, 215, 320.

fortuna, primum quod ea pietate erga patrem patruumque meum vivos mortuosque fuistis, deinde quod amissam tanta clade provinciæ possessionem integram et populo Romano et successori mihi virtute vestra obtinuistis.

M. — Aucun général avant moi — prenant possession de son commandement — n'a pu — avant de les avoir vus à l'œuvre — adresser à ses soldats des remerciements aussi justes que mérités. — Moi, au contraire, la fortune m'a lié à vous par la reconnaissance — avant même que je visse ma province ou mon camp : — pour votre piété d'abord, — votre admirable piété envers mon père et mon oncle, — de leur vivant, après leur mort; — ensuite pour votre valeur — à laquelle cette province, — perdue après un pareil désastre, — doit d'avoir été conservée tout entière — et au peuple romain, et à moi leur successeur.

Le plan du discours.

Il faut, avant de continuer, jeter un coup d'œil d'ensemble sur ces trois pages. Vous avez assez l'habitude du latin pour apercevoir dès la première lecture les grandes divisions... Indiquez-les nous, G.

G. — *1re partie : Le dessein qu'il a formé peut paraître un peu téméraire.*

1. **Son âge, les difficultés de la situation.**

2. **Il s'en rend compte plus que personne.**

Et pourtant, il a confiance.

2e partie : En réalité, rien n'est plus raisonnable :

1. **L'exemple du passé le prouve :**

A. — Rome a toujours été vaincue au début des guerres.

B. — Mais elle s'est toujours montrée inébranlable dans les revers et victorieuse à la fin.

Conclusion (en une ligne).

2. **La situation présente n'est pas moins encourageante :**

A. — Les victoires de Rome ailleurs, et leurs propres succès en Espagne.

B. — La protection des dieux et ses propres pressentiments.

C. — Les divisions intestines des Carthaginois et la défection de leurs alliés.

Conclusion : Qu'ils aient confiance dans le nom des Scipions, représenté par lui.

L'explication.

1re partie : Le dessein qu'il a formé peut paraître un peu téméraire.

1. Son âge, les difficultés de la situation.

Sed, cum jam benignitate Deum id paremus atque agamus, non ut ipsi mancamus in Hispania, sed ne Pœni maneant, nec ut pro ripa Hiberi stantes arceamus transitu hostes, sed ut ultro transeamus transferamusque bellum, vereor ne cui vestrum majus id audaciusque consilium quam aut pro memoria cladium nuper acceptarum aut pro ætate mea videatur.

— Expliquez, P., et tâchez de rendre, après la gravité émue du préambule, l'accent à la fois modeste et fier de la première partie... La période latine se prête bien à l'expression de la pensée du jeune général : elle lui permet d'énumérer d'abord, sous forme d'incidentes, ses audacieux projets, tout en laissant prévoir qu'il va tenir compte des objections qu'ils soulèvent et des craintes qu'ils peuvent causer... Il est donc indispensable de la rendre exactement, sans coupures, en se conformant au texte de la manière la plus rigoureuse... En revanche, *sed* a besoin d'être expliqué ; j'oserais presque le traduire par une proposition entière : « Et pourtant, j'éprouve une crainte ! »

P. — Au moment où, grâce à la bienveillance des Dieux, — nous nous préparons, nous commençons déjà, — non pas seulement à rester nous-mêmes en Espagne, — mais à en chasser les Carthaginois, — non pas à demeurer sur la rive de l'Èbre — pour leur barrer le passage — mais à le traverser nous-mêmes — pour porter la guerre au delà, — je crains qu'à certains d'entre vous — mon plan n'apparaisse bien ambitieux, bien hardi, — quand

on considère tour à tour ou le souvenir des récents désastres — ou l'âge de votre général.

2. **Il se rend compte des choses plus que personne :**

Adversæ pugnæ in Hispania nullius in animo quam meo minus oblitterari possunt, quippe cui pater et patruus intra triginta dierum spatium, ut aliud super aliud cumularetur familiæ nostræ funus, interfecti sunt.

— Nous n'avons pas la même manière que les Latins d'indiquer dès le début le rythme de la phrase ; nos petites propositions détachées les unes des autres ont besoin d'être annoncées souvent par une exclamation, une interjection, une interrogation qui donne le ton de la phrase... Ici, je commencerais par : *Hélas!*... Essayez, F. Vous verrez quel élan vous donnera ce simple soupir, comme toute la période y sera contenue, comme vous n'aurez ensuite qu'à l'en dérouler !

F. — Hélas! nos défaites en Espagne! — qui plus que moi pourrait les effacer de sa mémoire? — moi qui, dans l'espace de trente jours, — comme pour entasser l'un sur l'autre les deuils de notre famille — ai vu tuer à la fois et mon père et mon oncle! — Mais...

Mais son chagrin n'ébranle pas sa confiance.

— Insistez, sur ce *mais*; *sed* suffit seul à soutenir toute la phrase de Tite-Live, parce qu'elle est plus fortement charpentée que la nôtre; voyez tout cet appareil de conjonctions, *ut*, *ita*, — *tum*, *cum*, — qui soutient comme par autant de contreforts extérieurs la pensée latine.

Sed, ut familiaris pæne orbitas ac solitudo frangit animum, ita publica cum fortuna, tum virtus desperare de summa rerum prohibet.

La pensée française aime à se dresser seule, sans contreforts, sans échafaudages, *nuda et venusta*. Seulement il ne faut pas supprimer les conjonctions sans les remplacer... Je supprimerais *ita*, je supprimerais *cum* et *tum*, mais je mettrais au début un mot qui, en donnant à la phrase de

fortes assises, l'aiderait à se tenir en équilibre, sans balanciers :

— Mais, croyez-le bien, si la perte qui me laisse presque seul et sans parents — peut briser mon courage, — j'ai confiance dans la fortune de Rome, — j'ai confiance en mon courage — et je ne désespère pas du résultat final.

— Fières et habiles paroles ! Il est impossible de mieux allier la fermeté à la prudence...

P. — De mieux dorer la pilule !

— Soit... On pourrait presque appliquer à ce séduisant jeune homme le mot de Figaro : « O fine langue dorée ! »

P. — C'est un comédien !

— Qui ne l'est, qui ne doit l'être quelque peu en pareil cas ? Tout homme qui agit par la parole sur les autres est plus ou moins « sur les planches » et joue son rôle avec art... Je vous accorde, et nous verrons tout à l'heure qu'il y a, de fait, un peu de charlatanisme dans l'art de Scipion. Mais reconnaissez d'abord qu'il est doué des plus solides, des plus précieuses qualités...

P. — Lesquelles ?

— Vous vous méfiez !... Comme si j'avais prévu votre hostilité puritaine, j'ai prié plusieurs d'entre vous de nous apporter des textes destinés à nous faire mieux comprendre le *caractère* de Scipion, à nous *expliquer* son discours.

Les qualités éminentes de Scipion :

Sa hardiesse.

Le texte principal est le chapitre XVIII du livre XXVI, où Tite-Live raconte l'élection du jeune général, quelques mois avant le jour où il prononcera son discours. L'historien nous y retrace l'abattement des Romains [1] après les

1. Mæsta itaque civitas, prope inops consilii, comitiorum die tamen in Campum descendit; atque in magistratus versi circumspectant ora principum, aliorum alios intuentium, fremuntque « adeo perditas res desperatumque de re publica esse ut nemo audeat in Hispaniam imperium accipere, » cum subito P. Cornelius, P. Cornelii qui in Hispania ceciderat filius, quattuor et viginti ferme annos natus, professus se petere, in superiore, unde conspici posset, loco constitit.

désastres subis en Espagne, leur embarras le jour des comices, lorsqu'ils ne trouvent pas de candidats pour assumer le lourd commandement, leur enthousiasme à la vue du geste de Cornélius. Lui seul, en effet, a l'audace de poser sa candidature, *professus se petere*, et il apparaît, du lieu élevé où il se place pour être vu de tous, *unde conspici posset*, comme le symbole même de la jeunesse et de l'espérance. Il a conquis tous les cœurs et relevé tous les courages; il a été nommé presque d'acclamation, dans un mouvement irrésistible. Puis ce peuple religieux jusqu'à la superstition se reprend, dès qu'il n'est plus soutenu par la présence du beau jeune homme inspiré. « Qu'avons-nous fait, gémissent-ils! Un si jeune homme! Une famille qui nous a tant porté malheur! » Et ils regrettent leur emballement d'un jour, ils se demandent si le sentiment (*favor*) n'a pas fait taire la raison (*ratio*).

Ceterum post rem actam, ut jam resederat impetus animorum ardorque, silentium subito ortum et tacita cogitatio « quidnam egissent; nonne favor plus valuisset quam ratio ». Ætatis maxime pænitebat; quidam fortunam etiam domus horrebant nomenque ex funestis duabus familiis in eas provincias ubi inter sepulcra patris patruique res gerendæ essent proficiscentis.

Vite, Scipion les ressaisit. Il a conscience de l'autorité qu'il exerce, de l'influence à la fois physique et morale qui émane de sa personne. Il réunit l'assemblée; il se montre, il parle de nouveau; et de nouveau le charme opère, et Tite-Live nous analyse les motifs de ce charme étrange, en profond psychologue. Expliquez le passage, B.

B. — Il parla de son âge — du commandement qu'on lui confiait, — de la guerre qu'il allait conduire [1] —

— Remarquez comme la suppression des *et* allège l'énumération française. Le français veut que « ça tienne tout seul »!

B. — Il le fit avec tant de grandeur, tant de noble éléva-

1. Ita de ætate sua imperioque mandato et bello quod gerundum esset magno elatoque animo disseruit ut ardorem eum qui resederat

tion — que l'ardeur un instant tombée s'enflamma de nouveau — et les remplit d'une espérance que ne sauraient donner d'ordinaire — ni la confiance dans les promesses d'un homme — ni la conviction fondée sur la connaissance des faits. —

— C'est ici que nous pénétrons dans l'âme de ces chefs, de ces conducteurs d'hommes, que nous devinons ce qui se mêle d'artifice à leur talent et de charlatanisme à leur sincérité. On ne mène pas les peuples avec la raison seule, on ne se surpasse pas soi-même sans une part d'illusion plus ou moins mystique. Écoutez Tite-Live.

Confiance mystique dans sa fortune.

B. — Scipion fut admirable, en effet, non seulement par ses qualités réelles, — mais par un certain art de les faire valoir — qu'il cultiva dès sa jeunesse. — Ce qu'il proposait à la multitude, il l'avait vu, la nuit, en rêve, — ou son âme le lui avait révélé par une inspiration divine. —

P. — Quel charlatan!

— Ce n'est pas sûr... Écoutez la suite.

B. — Soit qu'il fût lui-même sous l'empire de la superstition, — soit pour que ses ordres et ses avis fussent exécutés sans hésitation, — comme s'ils émanaient d'un oracle[1].

— On ne sait jamais, chez ces hommes d'action, où finit la sincérité, où commence la supercherie; ils ne s'en rendent pas toujours compte eux-mêmes. Leur orgueil est sans limites et leur confiance en eux se confond bien vite dans leur âme avec une confiance mystique en leur étoile. De Cromwell à Bonaparte, de Mahomet à tous les mahdis

excitaret rursus novaretque et impleret homines certioris spei quam quantam fides promissi humani aut ratio ex fiducia rerum subjicere solet.

1. Fuit enim Scipio non veris tantum virtutibus mirabilis, sed arte quoque quadam ab juventa in ostentationem earum compositus, pleraque apud multitudinem aut ut per nocturnas visa species aut velut divinitus mente monita agens, sive et ipse capti quadam superstitione animi sive ut imperia consiliaque, velut sorte oraculi missa, sine cunctatione exsequerentur.

africains, ces hommes mentent avec d'autant plus d'audace qu'ils ne s'imaginent pas absolument mentir et sont les premières dupes de l'illusion créatrice.

C. — On a peine à croire, pourtant, qu'il ait été, sérieusement tous les jours, se recueillir dans le temple de Jupiter, et se soit considéré comme le fils d'un dieu...

— Cette histoire de serpent, renouvelée d'Alexandre, est, en effet, assez ridicule; il est probable que la légende lui a prêté beaucoup de « galéjades » auxquelles il n'a pas songé, et Tite-Live était accueillant aux légendes. *Multa alia ejusdem generis*, ajoute-t-il négligemment... « Et on en raconte bien d'autres! » — C'est le cas de dire qu'on ne prête qu'aux riches, et il reste incontestable que cet extraordinaire Cornélius était fécond en ressources.

Sa vive intelligence.

— Pourtant, ces qualités de caractère, servies par d'ingénieux défauts, ne lui auraient pas suffi, s'il n'y avait joint le prestige d'une admirable intelligence. Il avait surtout cette vertu, précieuse aux hommes d'action, de discerner exactement ce qu'il convient de faire ou de dire dans une circonstance donnée...

P. — L'art de voir le sujet!

— Précisément, la vertu que je voudrais vous voir posséder, surtout les jours d'examen! Scipion savait voir le « sujet », le traiter dans des discours et s'en inspirer dans des actes. Pour ne parler que de ses discours, nous en possédons plusieurs... Toujours il excelle à dégager du fatras des circonstances l'idée qui les éclaire, qui permet de juger le présent et de deviner l'avenir. Bonaparte, ainsi, distinguait, soit dans les conflits diplomatiques, soit dans la topographie d'un champ de bataille, la mesure décisive à prendre au moment décisif, avec les moyens les plus propres à l'exécuter sans erreurs. Les élèves qui ont lu ou parcouru pour nous les textes savent dans quelles occasions Scipion montra le même coup d'œil. Lesquelles, A.?

A. — Lorsqu'il proposera au Sénat l'expédition

d'Afrique (202), malgré Fabius Cunctator et les partisans de la prudence[1].

— Son discours, en effet, et celui de Fabius sont admirables de logique et de vraisemblance; on a rarement mieux plaidé le pour et le contre.

A. — La même année, en Afrique, sa réponse à Hannibal[2], ses conseils à Massinissa[3]...

— ... montrent la même lucidité dans le jugement, la même souplesse dans l'expression... Ce sont encore les qualités de notre discours, à la seconde partie duquel ces rapprochements vous auront, je l'espère, bien préparés.

2e partie : En réalité, son dessein est parfaitement raisonnable.

1. L'exemple du passé le prouve.

Simplicité du plan, précision des exemples, symétrie parfaite dans les différentes parties du paragraphe, tout ce qui permet de frapper un auditoire populaire, sans phrases, sans exagérations, par le seul exposé des faits, se trouve réuni dans cette demi-page. Expliquez-la, R.

R. — Le sort nous a été donné par une certaine destinée...

— Cette manière de traduire ne vous causera pas la moindre méningite! Donnez-vous un peu plus de peine... *Sors* signifie bien le lot assigné à chacun, et *fatum* le destin qui l'assigne, mais vous rendez assez mal *quodam* par « un certain ».

D. — Quelque?

— Non.

S. — C'est *aliquis* qui signifie « quelque ».

— Le sens de *quidam* est bien « un certain », « un homme que je connais, que je pourrais désigner... » Mais ici, « une certaine destinée » est si vague, en français, qu'il ne nous apprend pas grand'chose. En réalité *quodam*

1. Discours de Fabius : XXVIII, XLI-XLIII. Discours de Scipion : *id.*, XLIII-XLV.
2. Réponse à Hannibal : *id.*, XXXI.
3. Conseils à Massinissa : XXX, XIV.

porte non seulement sur *fatum*, mais sur toute la phrase. Voici comment j'essaierais de le rendre :

« On peut dire que notre lot, assigné par le Destin, — est de connaître, dans toutes les grandes guerres... »

Il nous reste à traduire l'antithèse *victi vicerimus*.

PLUSIEURS. — Par des substantifs !

— Équivalents ordinaires des participes latins :

«... de connaître, dans toutes les grandes guerres, la défaite avant la victoire[1]. »

Il est impossible de mettre plus de concision dans un préambule. Les deux moitiés du paragraphe sont annoncées en deux mots :

Victi : première partie ; *Vicerimus* : seconde partie.

Rappelez d'abord la défaite.

La défaite au début des guerres.

R. — Laissons de côté les guerres d'autrefois, Porsenna, les Gaulois, les Samnites : — commençons aux guerres Puniques. — Que de flottes, que de généraux, que d'armées n'avons-nous pas perdus dans la première[2] ! — *Jam...*

[L'élève hésite.]

— Vous n'osez pas dire « déjà ! »

R. — Non !

— Appliquez donc au texte notre connaissance précise du sens de *jam*, due au cahier de vocabulaire[3] :

Jam (is), en ce moment :
1) *avec un passé* : déjà, à l'instant ;
2) *avec un présent* : maintenant ;
3) *avec un futur* : bientôt, désormais.

Ici, joint à *hoc bello*, il signifie...

1. Ea fato quodam data nobis sors est ut magnis omnibus bellis victi vicerimus.

2. Vetera omitto, Porsinam, Gallos, Samnites : a Punicis bellis incipiam. Quot classes, quot duces, quot exercitus priore bello amissi sunt ! Jam quid hoc bello memorem ?

3. Nous avons essayé, en effet, en Première, de constituer sur le tard nos deux instruments de travail ! Mais le lecteur devine dans quelle mesure le *cahier de vocabulaire* et le *cahier de syntaxe*

PLUSIEURS. — Maintenant!

— Oui. *Hoc bellum* est la guerre présente, *hic* désignant l'objet le plus rapproché, *ille* le plus éloigné... Nous traduisons, par conséquent : « Et maintenant, dans la guerre présente, que dire de nos malheurs? » — Continuez, R.

R. — Que je m'y sois ou non trouvé de ma personne, — toutes nos défaites m'ont frappé plus cruellement qu'aucun autre. — La Trébie, Trasimène, Cannes, — autant de monuments qui rappellent — le massacre de nos armées et la mort de nos consuls [1].

— Quelle est l'étymologie de *monumentum*?

PLUSIEURS. — *Monimentum*... de *moneo*... qui fait souvenir.

= On le trouve, en effet, ainsi orthographié dans les

inscriptions. Quand j'avais votre âge, je l'ai lu sur une tombe gallo-romaine qui venait d'être mise au jour près

ont pu être remplis ou utilisés... Toute mon ambition s'est bornée, depuis une dizaine d'années, à en faire sentir la valeur aux élèves, et à leur donner une idée de la méthode convenable. Seule, une entente entre les six professeurs, comme celle dont nous proposons le dessein dans cet ouvrage, permettrait d'en tirer parti. Réduit à ses seules forces, le professeur de Première est à peu près dans la situation de Toinette, donnant une consultation pour « un homme qui mourut hier ».

1. Omnibus aut ipse affui cladibus aut, quibus afui, maxime unus omnium eas sensi. Trebia, Trasumennus, Cannæ quid aliud sunt quam monumenta occisorum exercituum consulumque Romanorum!

d'un village bourguignon[1]. Vous avez bien fait de rendre compte du sens, en ajoutant : « qui rappellent ».

R. — J'ai voulu aussi éviter une cascade de prépositions : « monuments *du* massacre *de* nos armées et *de* la mort *de* nos consuls ! »

— Bonne raison également. La recherche de l'harmonie vous a encouragé à préciser le sens... Tandis que dans beaucoup de copies la cacophonie va de pair avec l' « à peu près »... Tout se tient; chez les bons élèves comme chez les mauvais ! — De même pour *adde*. Insistez sur le mot pour mieux lancer la phrase :

« Ce n'est pas tout ! Rappelez-vous la défection de l'Italie, celle de la plus grande partie de la Sicile, celle de la Sardaigne... — Rappelez-vous cette terreur et cette...

— Non, supprimez *et*. Toujours la même différence.

R. — Rappelez-vous cette terreur, cette panique épouvantables, le camp punique établi entre l'Anio et les murs de Rome, et Hannibal...

— Non !

R. — Hannibal vainqueur, presque devant nos portes[2] !

La fermeté de Rome et la victoire finale.

R. — Dans ce désastre...

— Nous avons déjà employé ce terme. De plus, il traduit mal *ruina*. Il ne rend ni l'*image* ni le *sens primitif*. Tite-Live s'exprime en poète aussi bien qu'en orateur; il met dans la bouche de Scipion des images capables de frapper un auditoire populaire. Quel est le sens primitif de *ruina ?*

Plusieurs. — *Ruere*, se précipiter.

P. — S'écrouler.

A. — *Impavidum ferient ruinæ* !... Il s'agit dans Horace de l'écroulement du monde.

1. Tombe du 1er siècle après J.-C. Fouilles de Til-Châtel (Côte-d'Or).

2. Adde defectionem Italiæ, Siciliæ majoris partis, Sardiniæ; adde ultimum terrorem ac pavorem, castra Punica inter Anienem ac mœnia Romana posita et visum prope in portis victorem Hannibalem :

— Ici, à défaut de l'écroulement du monde, nous avons l'écroulement de Rome et de sa puissance...

R. — Dans cet écroulement de notre fortune, — seule, sans que rien ne pût ni l'entamer ni l'ébranler, — se dressa la valeur romaine; — c'est elle qui releva tous les débris épars — et remit debout la cité.

— C'est bien. Vous voyez combien il était important de rendre l'image dans *ruina* : toute la phrase n'est que la prolongation de la métaphore; il n'est pas un mot qui ne soit un terme d'architecture et ne doive nous mettre sous les yeux les choses comme s'il s'agissait de détruire ou de relever un édifice... Continuez, N.

N. — Et vous, soldats, vous les premiers de tous — quand, après la défaite de Cannes, — Hasdrubal se mettait en marche vers les Alpes et l'Italie — (une fois ce général réuni à son frère, — c'en était fait du nom romain), — c'est vous qui, sous la conduite et sous les auspices de mon père, — vous êtes mis en travers de sa route.

Conclusion du paragraphe.

— Enfin la conclusion est digne de l'exorde; nous avions deux mots pour l'un; nous en avons sept pour l'autre; ce n'est pas encore énorme, puisqu'ils résument deux séries de phrases.

N. — Et les succès en Espagne...

— Voilà pour la seconde série.

N. — ... ont balancé les revers subis ailleurs[2].

— Voilà pour la première... Tel est, dans toute sa rigueur, le paragraphe de Tite-Live; tel est chez lui le mouvement qui résulte d'un ordre parfait.

P. — N'est-ce pas d'un art bien savant, pour un discours adressé à des soldats?

1. In hac ruina rerum stetit una integra atque immobilis virtus populi Romani, hæc omnia strata humi erexit ac sustulit. Vos omnium primi, milites, post Cannensem cladem vadenti Hasdrubali ad Alpes Italiamque (qui si se cum fratre conjunxisset, nullum jam nomen esset populi Romani) ductu auspicioque patris mei obstitistis.

2. Et hæ secundæ res illas adversas sustinuerunt.

— Non, du moment que le ton est naturel. Il n'est pas nécessaire, pour parler au peuple, de se montrer grossier, vulgaire! Les hommes assemblés savent parfaitement sentir le prestige de la haute culture, pourvu qu'elle ne cherche pas à les éblouir par de faux brillants. Scipion, cet aristocrate, ce raffiné, élevé par des rhéteurs grecs, a dû parler réellement presque aussi bien que dans Tite-Live; et son prestige tenait à ce mélange d'art et de simplicité. Alliance rare, je le veux bien, aujourd'hui comme autrefois, mais que nous trouvons pourtant chez plus d'un de nos orateurs. Et ceux-là, sans doute, restent toujours un peu distants... comme Scipion, un peu dédaigneux au besoin... comme Scipion, aristocrates jusqu'au bout des ongles... toujours comme Scipion... Mais ceux-là seuls en imposent! On ne les traite pas de « bons garçons »; on les respecte et on les craint; on les déteste parfois; on les écoute toujours; leur influence tient justement au fait qu'on les sent « supérieurs », qu'ils le sentent plus que personne et ne le dissimulent pas.

A. — Scipion l'a bien montré plus tard, quand on lui demandait des comptes, et qu'au lieu d'en rendre, il entraîna tout le monde au Capitole, sous prétexte de fêter l'anniversaire de Zama!

— Jolie impertinence, en effet! Impertinence d'homme sûr de lui et du charme dominateur qu'il exerce sur la foule! Nous avons revu de ces grands dédaigneux. Mais pas un n'avait la grâce de Spicion.

2. La situation présente donne les plus grandes espérances.

Les succès de Rome, en Espagne et ailleurs.

Curieuse nature! A la fois réaliste et mystique! passant avec une souveraine aisance du ton de la narration à celui de la prophétie! Même lorsqu'il se contente d'énumérer des faits, quelle vigueur, quel mouvement; comme il excelle à jeter d'un trait une vive lumière sur les choses et à les passer en revue comme illuminées d'un éclair!...

Bonaparte saura de même faire défiler devant les yeux éblouis toute une série d'éclatants souvenirs... Même dessin, même rapidité, même ampleur...

Soldats, vous avez remporté en quinze jours six victoires, pris vingt et un drapeaux, cinquante-cinq pièces de canon, plusieurs places fortes et conquis la partie la plus riche du Piémont. Vous avez fait quinze mille prisonniers, tué ou blessé plus de dix mille hommes... Vous avez gagné des batailles sans canons, passé des rivières sans ponts, fait des marches forcées sans souliers, bivouaqué sans eau-de-vie et souvent sans pain. Les phalanges républicaines, les soldats de la liberté étaient seuls capables de souffrir ce que vous avez souffert[1].

Reprenez, G., l'énumération... dans Tite-Live.

G. — Aujourd'hui, grâce à la faveur des Dieux — tout nous réussit, tout prospère, — chaque jour marque pour nous un heureux progrès en Italie et en Sicile : — en Sicile, Syracuse, Agrigente emportés, — l'ennemi chassé de l'île entière, — la province reconquise et replacée sous l'autorité de Rome; — en Italie, Arpi reprise et Capoue occupée; — Hannibal, obligé dans une fuite éperdue, — de s'éloigner indéfiniment de Rome, — acculé aux extrémités du Brutium, — réduit à ne plus demander aux Dieux qu'une chose, — la vie sauve dans la retraite, — un moyen de quitter la terre ennemie[2]!

— Comment appelle-t-on cette qualité, la qualité oratoire par excellence, qui permet de soutenir ainsi une longue énumération sans que l'intérêt languisse, en avançant, au contraire, en montant par une gradation continue?

Plusieurs. — Le mouvement.

1. Proclamation du général Bonaparte à l'armée d'Italie, après l'armistice de Cherasco (26 avril 1799).

2. Nunc benignitate Deum omnia secunda, prospera, in dies lætiora ac meliora in Italia Siciliaque geruntur : in Sicilia Syracusæ Agrigentum captum, pulsi tota insula hostes receptaque provincia in dicione populi Romani est; in Italia Arpi recepti, Capua capta iter omne ab urbe Roma trepida fuga emensus Hannibal, in extremum angulum agri Bruttii compulsus, nihil jam majus precatur Deos quam ut incolumi cedere atque abire ex hostium terra liceat

— Oui, et non seulement celui que Buffon avait en vue surtout, celui qui résulte d'un ordre rigoureux, mais aussi la chaleur, l'émotion, le pathétique... Écoutez plutôt la suite.

G. — Quelle chose étrange ce serait, soldats, — si naguère, — lorsque les défaites succédaient aux défaites, — lorsque les Dieux eux-mêmes, presque, — se déclaraient pour Hannibal, — vous aviez avec mes parents — (je puis bien les honorer tous deux également du nom de père) vous aviez soutenu ici la fortune chancelante du peuple romain, — et qu'aujourd'hui, parce qu'ailleurs partout nous sommes victorieux — vous alliez perdre courage[1]?

Encore les manuscrits.

— La phrase suivante est inexplicable. Il en manque une partie dans les manuscrits. Cet accident vient nous rappeler, au moment même où nous remarquons dans ces textes tant de choses qui n'ont pas vieilli, combien ils sont pourtant éloignés de nous. Que de fois ils ont été recopiés, depuis le jour où Tite-Live les écrivit avec son roseau sur le papyrus importé d'Égypte, jusqu'à l'époque où les premiers humanistes de la Renaissance en assurèrent par l'imprimerie la conservation définitive! Combien de scribes, aux gages d'un libraire romain, combien de moines de l'âge héroïque, conservant « sous l'œil des barbares » les débris de la pensée antique, ont recopié ces manuscrits! Combien d'autres, par la suite, ont naïvement gratté ces précieuses copies pour utiliser le parchemin[2]! Que d'acci-

1. Quid igitur minus conveniat, milites, quam, cum aliæ super alias clades cumularentur ac Di prope ipsi cum Hannibale starent, vos hic cum parentibus meis (æquentur enim etiam honore nominis) sustinuisse labantem fortunam populi Romani, nunc eosdem, quia illic omnia secunda lætaque sunt, animis deficere? Nuper quoque quæ acciderunt utinam tam sine meo luctu quam....

2. Voir dans S. Reinach, *Minerva*, et ouvrages analogues, les photographies de ces intéressants « palimpsestes », où des procédés chimiques ont fait réapparaître l' « onciale » primitive sous les surcharges postérieures. L'exemple le plus célèbre est la restitution du *De Republica* de Cicéron par le cardinal Angelo Maï (1782-1854).

dents au cours des siècles, que de pertes, que de fautes! Sur 142 livres qu'avait rédigés Tite-Live, nous en possédons 35. Si bien qu'au lieu de s'étonner, lorsque l'on rencontre une lacune, il faut plutôt se féliciter qu'il n'y en ait pas davantage. C'est toute une science, qu'il serait bon de ne pas vous laisser ignorer, que l'histoire des manuscrits et l'établissement des textes. Mieux nous mesurons la distance qui nous sépare de ces vieux auteurs, et plus nous sommes frappés de voir, malgré les siècles, l'humanité plus ou moins semblable à elle-même. Ici, pourtant, les différences vont s'accuser davantage; nous sommes en plein paganisme, et Scipion revient encore une fois à l'intervention des Dieux. Expliquez, S.

La protection des Dieux et ses propres pressentiments.

S. — Aujourd'hui, les Dieux Immortels, — protecteurs de l'empire romain, — qui ont inspiré à toutes les centuries — l'idée de me confier ce commandement, — ces Dieux, par tous leurs auspices...

— Il les prenait, en vertu de ses fonctions consulaires.

S. — ... et même, la nuit, dans mes rêves... —

P. — Voilà le charlatan!

— Il y croyait réellement. Il était flatté d'y croire. Tout le monde n'est pas inspiré des Dieux!

S. — ... ne nous promettent que du bonheur et des succès. — Enfin, mon âme elle-même, — qui fut toujours pour moi le premier des oracles, — me dit que l'Espagne est à nous, — que bientôt tout ce qui porte le nom punique sera chassé de cette terre, — couvrant d'une fuite honteuse et les mers et les terres[1]...

— Songez au caractère du magistrat romain, prêtre non moins que général, investi de l'autorité religieuse en

1. Nunc Dii immortales, imperii Romani præsides, qui centurii omnibus ut mihi imperium juberent dari fuere auctores, iiden auguriis auspiciisque et per nocturnos etiam visus omnia læta a prospera portendunt. Animus quoque meus, maximus mihi ad ho tempus vates, præsagit nostram Hispaniam esse, brevi extorre hin omne Punicum nomen maria terrasque fœda fuga impleturum.

même temps que de l'*imperium* civil et militaire, et ces paroles vous paraîtront toutes naturelles. Voyez (car un commentaire doit être un continuel rapprochement de textes, s'éclairant les uns par les autres) cette scène où le même Scipion, six ans plus tard[1], adresse aux dieux une solennelle prière, au moment de partir pour l'Afrique! Quelle sincérité on sent dans ses paroles, probablement authentiques, quel soin, quelle minutie même dans l'énoncé de ces vieilles formules! Comme il s'attache à n'oublier personne, ni un allié, ni un Latin, auquel pourrait manquer la protection divine, ni un dieu, qui pourrait s'irriter d'une omission sacrilège, ni une des faveurs nécessaires que le sénat et le peuple romain demandent solennellement par son intermédiaire! Et quand vous songerez que ces convictions donnaient à tout un peuple une confiance invincible, qu'il leur devait une partie de sa force militaire et de sa puissance politique, vous comprendrez que non seulement Scipion l'Africain, déjà frotté d'hellénisme, mais plus tard Cicéron, César, Auguste, Marc-Aurèle lui-même considéreront comme un devoir patriotique de les conserver pieusement! Ils pourront dans l'intimité s'avouer que deux augures ne sauraient se regarder sans rire. Mais en public ils tiendront les mêmes discours que Scipion, reproduiront les mêmes gestes, observeront les rites antiques, sacrés, *patrios*, *antiquos*, *sanctos*, et ne feront par là que leur devoir de bons magistrats romains... Cela ne les empêchera pas de garder leur froide raison et de s'appuyer en même temps sur les calculs de la prudence humaine : Écoutez seulement la fin de ce discours.

La division et les défections chez les Carthaginois.

M. — D'ailleurs, ce que pressent instinctivement l'âme, inspirée par les dieux, — la raison qui ne trompe pas nous le met également sous les yeux. — Vous voyez leurs alliés, maltraités par eux, implorer notre appui par des ambassadeurs; — vous voyez leurs trois généraux divisés à ce

1. L. XXIX, chap. XXVII.

point — qu'ils se sont presque abandonnés les uns les autres, emmenant leurs trois corps d'armée dans le pays...

— Non. *Regio* est pris dans le sens primitif du terme : *regere*, conduire, *regio*, direction...

M. — ... dans les directions les plus opposées.

La même fortune pèse aujourd'hui sur eux, — qui nous accabla naguère : — ils sont abandonnés d'abord par leurs alliés, — comme nous le fûmes jadis par les Celtibériens, — et ils prennent ensuite, en divisant leurs forces, — la mesure qui coûta si cher à mon père et à mon oncle. — Leurs discordes intestines ne leur permettront pas de se rassembler, — et ils ne pourront isolément résister à notre attaque[1].

Conclusion.

— Par quel mot doit commencer toute conclusion qui se respecte?

Plusieurs. — Donc!

D'autres. — *Igitur*!

— A quelle idée doit-elle revenir?

Tous. — A celle du préambule.

— ... En résumant, autant que possible, les grandes divisions du discours. Mais ici, la rhétorique se moque de la rhétorique. Elle se contente d'une unité d'impression... Qu'est-ce qui faisait, réellement, l'unité de ce discours?

P. — La personne de Scipion.

M. — Son prestige!

B. — La confiance croissante qu'il inspire...

— ... En dépit de sa jeunesse et du malheur des siens... Aussi est-ce par là qu'il a commencé, par là qu'il va finir.

1. Quod mens sua sponte divinat, idem subjicit ratio haud fallax. Vexati ab iis socii nostram fidem per legatos implorant; tres duces discordantes, prope ut defecerint alii ab aliis, trifariam exercitum in diversissimas regiones distraxere; eadem in illos ingruit fortuna quæ nuper nos afflixit : nam et deseruntur ab sociis, ut prius ab Celtiberis nos, et diduxere exercitus, quæ patri patruoque meo causa exitii fuit. Nec discordia intestina coire eos in unum sinet, neque singuli nobis resistere poterunt.

Conclusion de poète et d'orateur populaire, qui s'adresse au sentiment plus qu'à la raison, à l'imagination plus qu'au sentiment, aux sens plus encore qu'à l'imagination... Tâchez de rendre les belles images du texte, B. : *stirps*, *accisus*, *recrescere*...

B. — Consentez seulement, soldats, à faire un accueil favorable au nom des Scipions, — au rejeton de vos généraux, — poussé, pour ainsi dire, sur la souche rasée. — Allons, vétérans, faites traverser l'Èbre — à une armée nouvelle, à un nouveau général, — faites-les passer sur ces terres — souvent parcourues par vous et pleines de vos exploits. — Je ferai bientôt en sorte que, — comme vous reconnaissez en moi mon père et mon oncle, — leur physionomie, leur personne, — vous y retrouviez également leur talent, leur loyauté, leur valeur, — que chacun de vous puisse dire : — « J'ai retrouvé mon général, et Scipion nous est rendu. »

— Et tout cela, je le répète, n'a rien que de très vraisemblable.

P. — Certains discours du *Conciones* n'ont-ils pas été reproduits d'après les harangues originales?

— Non, l'historien ancien se serait fait scrupule d'introduire dans son récit un document dont le style eût été différent du sien. Il avait de son art une idée assez éloignée de celle que nous avons conçue. Même lorsqu'il avait la pièce authentique sous les yeux (le cas se présentait : nous possédons le discours de Claude à Lyon à la fois dans l'original et dans les *Annales* de Tacite), il refaisait le discours... Mais il en gardait les idées, l'ordonnance, il était relativement fidèle. Le plus souvent, il se

1. Vos modo, milites, favete nomini Scipionum, suboli imperatorum vestrorum velut accisis recrescenti stirpibus. Agite, veteres milites, novum exercitum novumque ducem traducite Hiberum, traducite in terras cum multis fortibus factis sæpe a vobis peragratas. Brevi faciam ut, quemadmodum noscitatis in me patris patruique similitudinem oris vultusque et lineamenta corporis, ita ingenii, fidei virtutisque effigiem vobis reddam, ut revixisse aut renatum sibi quisque Scipionem imperatorem dicat.

contentait d'atteindre une suffisante vraisemblance. Ces harangues étaient pour lui une occasion de juger les événements, de faire la philosophie de l'histoire, en même temps que de nous aider à connaître l'âme des grands hommes disparus. Toute la morale antique revit dans les meilleurs de ces vieux discours, et si leur valeur littéraire est évidemment supérieure à leur valeur historique, si nous y cherchons surtout des leçons de psychologie et de rhétorique, ils n'en restent pas moins, à ce titre, une des choses les plus originales, les plus instructives à tous égards que nous ait laissées l'antiquité. C'est avec raison que les derniers programmes ont maintenu le *Conciones* à côté du *Narrationes*. Il est peu d'auteurs dont l'utilité pratique soit pour vous plus évidente, et toute la rhétorique, en ce qu'elle a de meilleur, est contenue dans ces deux livres.

II. — EN SECONDE

LA POÉSIE ANTIQUE DANS VIRGILE

UNE CONSULTATION

L'OPINION D'UNE CLASSE DE SECONDE SUR LA POÉSIE DE VIRGILE

COMMENT NOUS FÛMES AMENÉS A CONSULTER LES ÉLÈVES

M. Prat, mon collègue de Première, chargé momentanément d'une division en Seconde C, avait bien voulu m'accueillir dans cette classe pour me permettre d'y entendre une ou deux explications de Virgile. Nous fîmes donc choix d'un texte (dans le livre VIII) qui nous avait paru d'abord présenter quelque intérêt et nous prîmes rendez-vous pour le vendredi 18 avril.

Une déception imprévue nous attendait, qui nous amena à modifier, en classe même, notre plan de travail, afin de mieux choisir le terrain de notre étude. C'est que nous touchions, avec Virgile, à une grosse difficulté, la plus sérieuse évidemment de toutes celles que soulève l'enseignement du latin : la perfection même de l'art chez le plus grand des poètes anciens l'éloigne de nos élèves et fait de son interprétation l'épreuve la plus grave sans doute à laquelle puisse être soumis un professeur d'Humanités. J'en eus le sentiment dans ma propre classe de Première AB, où je fis expliquer, quelques jours avant, le passage auquel nous songions pour la Seconde. « Ces vers de l'*Énéide*[1], me dirent mes élèves, ne manquent pas d'intérêt. La première partie, la navigation d'Énée remontant

1. L. VIII, v. 85 et suivants.

le Tibre pour aller chez Évandre, est un agréable tableau, un paysage encore plein de fraîcheur, que nous contemplons volontiers ; nous voyons bien le Tibre uni comme un miroir, reflétant la verdure luxuriante de ses bords ; nous partageons l'étonnement de la forêt, *miramur*, nous regardons passer, muets de surprise, les hautes proues silencieuses, peintes de couleurs éclatantes et jetant de tous côtés les éclairs des boucliers bien fourbis... La seconde partie ne nous déplaît pas davantage, quoiqu'elle nous semble moins originale ; on y devine les sentiments éternels qui agitent un groupe d'hommes brusquement mis en présence d'une peuplade étrangère : « Est-ce la guerre, est-ce la paix? Sont-ce des pillards sans foi ni loi ? Sont-ce des civilisés, et à quel signe le reconnaître ? » Et nous sentons là quelque chose des sentiments chers à Virgile, de cette humanité profonde qui le faisait compatir à toutes les angoisses, qui le rendait sensible à toutes les espérances des « malheureux mortels. » — Mais nous ne savons trop pourquoi d'autres passages de Virgile nous font mieux comprendre ses sentiments. Nous préférons les *Géorgiques*... »

— Et je ne pus les ramener à un jugement plus équitable pour la pauvre *Énéide* ! En vain leur rappelai-je que dans la gloire de Virgile, aujourd'hui encore, dans les souvenirs diffus que conservent de lui la moyenne des hommes instruits, l'*Énéide* entre certainement pour la part la plus importante : « les citations courantes, disais-je, en sont presque toujours tirées ; la « tendresse » de Virgile a laissé plus de traces dans l'âme contemporaine que sa manière même d'aimer et de comprendre la nature... » Mes paroles glissaient sur des âmes désormais fermées. Et j'avais perdu, pour ce jour-là tout au moins, le secret de les rouvrir.

Averti par cette expérience, je fis part à mon collègue de ma déconvenue. Il n'en fut qu'à moitié surpris. Mais le moment était venu d'entrer en classe. Il ne nous restait plus qu'à tâter plus habilement le terrain, en cherchant une autre solution.

« Nous devons, dis-je tout d'abord, commencer par un aveu. Le passage que nous avons choisi ne manque certes pas d'intérêt, mais vos camarades de Première ne l'ont pas trouvé assez suggestif! Il ne représente pas assez vivement, selon eux, les deux sentiments virgiliens par excellence, le *sentiment de la nature* et *l'amour de l'humanité*; il ne correspond pas, surtout, à leur manière personnelle d'envisager la nature et de comprendre les hommes...

— Peut-être est-il impossible de trouver au même degré dans le même passage les deux sentiments exprimés.

= Il faudra donc choisir deux textes.

— Et même les leur laisser choisir, si tel est leur sentiment.... Partagez-vous, sur le texte d'aujourd'hui, l'opinion de la Première AB?

Plusieurs. — La navigation est jolie.

— « Jolie » seulement! C'est d'un art un peu alexandrin, *pictas carinas... virides secant placido æquore silvas...* Connaissez-vous un art analogue chez les poètes modernes, un *pittoresque* tiré des images extérieures plutôt que d'un sentiment profond?

Plusieurs. — Leconte de Lisle!

— Non, ce serait injuste. Je songeais à un autre, un *poeta minor*, un alexandrin moderne. De qui est cette image :

... toute une mer immense où fuyaient des galères?

Un élève. — De Hérédia.

— Décidément, nous chercherons d'autres passages, ou plutôt *vous* les chercherez... Écrivez le sujet de devoir que vous aurez à traiter la semaine prochaine au lieu de celui que je vous avais dicté :

Quels sont les textes que vous connaissez de Virgile, et quelle impression vous ont-ils laissée?

= Il est bien entendu que les opinions sont libres. Vous n'hésiterez pas à nous dire ce qui vous a paru froid, démodé, ennuyeux; vous n'aurez pas davantage de fausse honte pour avouer le contraire! Nous voulons avant tout des impressions sincères, personnelles... soit sur le senti-

ment de la nature, soit sur l'humanité du poète, soit sur son art à la fois si savant et si simple... Nous ne vous demandons pas d'avoir *a priori* pour le poète de Mantoue le culte de Dante. Vous vous rappelez? Qui se rappelle?

[Sept ou huit mains se lèvent.]

« Es-tu donc ce Virgile et cette source qui répand un si large fleuve d'éloquence? O gloire et lumière de tous les autres poètes, puissent me recommander auprès de toi la longue étude et le grand amour qui m'ont fait chercher ton livre... Tu es mon guide, tu es mon seigneur et mon maître! » Qui le sait en italien?

Un élève. — *Tu signor.*

— Oui! *Tu duca, tu signore e tu maestro!*

Nous ne vous en demandons pas tant; mais simplement de vous rappeler les *souvenirs personnels* que la lecture de Virgile a réveillés en vous. Ce qui nous intéresse dans l'étude des auteurs, ce n'est pas le passé, c'est le présent, ce n'est pas l'auteur, c'est l'élève! Qu'avez-vous *vu*, quelles *images*, quels sons, quels parfums champêtres vous sont revenus à la mémoire, lorsque vous avez lu telle ou telle description de Virgile? Qu'avez-vous *ressenti*, quels *souvenirs* agréables ou mélancoliques, tirés de votre propre existence, ont été ravivés par telle ou telle réflexion tendre, humaine ou désolée du poète? Qu'avez-vous *pensé*, quelles *idées* sur l'histoire, sur la politique ou sur l'art, ont réveillé chez vous les observations, les récits, les témoignages du poète si curieux, si érudit, que la poésie pour lui se confondait avec la science?

Dites-nous tout cela et autre chose encore... Et nous choisirons d'après vos goûts le sujet de nos prochaines lectures. Soyez nos « guides », *duci*, sinon nos *signori*, pour que nous puissions, avec plus de clairvoyance, continuer à être vos maîtres!

A bientôt.

LA RÉPONSE DE LA CLASSE[1]

= La copie que nous préférons est celle de D. Elle est évidemment moins complète que d'autres; il y a des lacunes, et même quelques erreurs ; mais aucun de vous n'a aussi bien *vu* le sujet. Nous voulions obtenir des *impressions sincères* et savoir quels souvenirs, tirés de votre existence, se trouvent liés pour vous à des vers de Virgile : D. nous en cite plusieurs, de nature très différente. Certaines de ses impressions sont franchement désagréables : jugez-en plutôt par sa première partie :

Aujourd'hui, mercredi de la semaine de Pâques 1913, les vacances ne me sourient guère : le bruissement de la pluie se joint au crépitement de la grêle et au murmure des vents pour interrompre promenades et excursions. « Employons au moins cette affreuse journée à quelque utile lecture, dis-je en pestant de bon cœur contre le trouble des éléments. » Et machinalement, j'amenai devant mes yeux un vieux livre à couverture passée, maculée de taches d'encre... Je l'ouvris brusquement : c'étaient les œuvres de P. Virgilius Maro.

Aussitôt, je me trouvai (ô amer souvenir!) transporté dans une salle sombre, aux murs badigeonnés de peinture verdâtre, griffonnant sur du papier blanc, avec une encre visqueuse et noire, une vague traduction du poète de Mantoue. J'étais à la retenue, cette sinistre retenue dont le doux Virgile est devenu le compagnon fidèle, et je détestais ses œuvres comme un prisonnier déteste son grabat....

Sunt lacrimæ rerum! Te doutais-tu, Virgile,
Doux poète, en soufflant les pipeaux de l'idylle,
En pleurant Eurydice ou chantant les héros,
Que tes vers quelque jour deviendraient mes bourreaux[2]!

1. Nous avions lu ensemble tous les devoirs, M. Prat et moi, et arrêté d'un commun accord le plan de correction. Mais mon aimable collègue avait tenu à me laisser remercier moi-même ses élèves, en leur faisant savoir notre jugement. — Les deux classes d'explication furent dirigées, au contraire, pour l'essentiel, par M. Prat.

2. G. Zidler, Revue du Centenaire au lycée Hoche (1907). Interlède : le séquestre.

Hélas! ils ne l'ont pas été à la retenue seulement! Voici qu'une autre image, à peu près pareille, surgit du fond de ma mémoire! Je suis encore assis devant une autre chaire, occupée par une figure en général bien aimable, mais un peu triste ce jour-là, et comme affligée de son rôle ingrat.... Le professeur interroge un certain nombre d'élèves qui récitent en hésitant, d'une voix sourde et monotone, la prière du pilote Misène à Énée; d'autres, ensuite, expliquent mot à mot, lentement, sans aucun goût, interminablement... Et je vois défiler des monstres, des personnages irréels, qui prennent dans ma rêverie des formes fantastiques

Terribiles visu formas, Letumque, Labosque...

Ah! quel enfer! Quel purgatoire! Et la Sibylle! Et le pieux Énée! Et l'inévitable Achate! Que d'heures il m'ont fait passer la bouche ouverte sur mon mouchoir roulé, les yeux fixés sur ma montre et l'oreille tendue vers le tambour libérateur! Et voici que jusqu'au milieu des vacances....

Mais non, ce n'était qu'un rêve, un mauvais rêve, où les souvenirs déformés sont pires que la réalité... Il suffit d'un rayon de soleil pour mettre plus sûrement en fuite les papillons noirs que le glaive d'Énée n'écarte les monstres infernaux....

Et tout à coup, telle, dirait Virgile, une verte prairie s'éclaire lorsque le soleil vainqueur a dissipé les sombres nuages, l'imagination de D. cesse de voir les choses en noir, et ses souvenirs virgiliens lui apparaissent couleur de rose...

C'était la nuit pourtant, toujours la nuit, non plus une nuit pleine d'horreur,... mais une de ces belles nuits que décrit Lamartine,

Où plane le silence aux ailes étendues,

et pendant lesquelles Virgile, lui aussi, dut écrire plus d'une de ses méditations.

Nox erat... cum tacet omnis ager...

Et le vers du poète évoquait pour moi une soirée des vacances précédentes, chaude soirée d'août, soirée d'étoiles filantes; j'étais resté longtemps à contempler, à mi-côte, de

sière d'un petit bois, le vaste paysage de la plaine bourgui-
nonne, pendant que derrière moi le cri d'un hibou troublait
eul l'imposant silence.... Puis, brusquement, au souvenir d'un
utre passage, je me retrouvais au contraire en plein jour, dans
n grande lumière éclatante, sous la chaleur de midi; j'étais
tendu, comme Tityre, à l'ombre d'un hêtre épais, sans flûte,
nais non sans poésie. J'entendais, à quelque distance, bour-
onner les abeilles, chanter les laboureurs et roucouler la
ourterelle, et je me sentais envahir par une douce somno-
ence :

Sæpe levi somnum suadebit inire susurro!

Mais bientôt je me réveillais; le ciel s'était couvert; l'air
tait lourd, la chaleur étouffante.... Souvenir tout récent celui-
ci! Avant-hier, avant ces tristes journées de pluie... L'orage
ui les a précédées, amenées! J'étais dans la prairie, au milieu
es bêtes qui paissaient... Le vent ne se levait pas encore, et
es gros nuages noirs s'élevaient à peine à l'horizon. Mais les
gnes énumérés par Virgile me rappelaient ses vers char-
ants... Je voyais les vaches respirer largement, le museau en
air, les hirondelles raser le sol, et les canards, près du
uisseau, volatiles peu poétiques, n'en esquissaient pas moins
geste des cygnes blancs du Caystre,

Et studio incassum videas gestire lavandi.

C'est ainsi, grâce à ces leçons injustement maudites,
prises à contre-cœur et récitées par force, que les mille voix
e la nature venaient à présent me parler la langue de la
oésie, que les vers de Virgile en décuplaient le charme, et
ne, plein de repentir, je pouvais dire à mon tour, de mon
rofesseur de Troisième,

O Melibœe, deus nobis hæc otia fecit!

uelles vacances il m'avait préparées!

Ce n'est pas, du reste, en vacances seulement, ni dans ma
ourgogne paternelle, que Virgile me suit et me montre la
auté profonde des choses! Il n'a pas moins chanté dans ses
rs l'humanité que la nature, et bien des fois il me fournit les
ots avec les sentiments pour traduire mes impressions...
Je vais souvent me promener, le soir, au coucher du soleil,
ns notre beau parc de Versailles; et chaque fois, je trouve

Musset plus impertinent, plus fermé à cette poésie de l'histoire qui m'entoure de tous côtés.

Vieux satyres, Termes grognons!

Comment le poète des *Nuits* a-t-il pu rester sourd à ces voix du passé? Comment n'a-t-il pas vu dans les sombres allées s'animer les dieux de plomb, respirer les statues de marbre? Moi, je pense aux bois de Virgile, aux *nemora*, aux *luci*, aux ombrages sous lesquels se promenait son ami Tibulle, où le bon Horace lui-même éprouvait le frisson sacré, où lui Virgile, plus que tout autre, voyait errer entre les troncs d'arbres les faunes et les sylvains. Même au sortir de la pénombre, sur la lisière des bosquets, les demi-dieux de marbre blanc, tout colorés de rose par le soleil couchant prenaient les couleurs de la vie et semblaient s'animer, sortis de leur gaine, me parler comme le faune de Victor Hugo... En même temps un vent léger agite au-dessus de ma tête les grands arbres Dodonéens, et je crois voir dans l'ombre, à travers les buissons,

Les satyres dansants qu'imite Alphésibée.

Un peu plus tard (car j'y reviens souvent après le dîner), je monte lentement, au clair de lune, le long du bosquet d'Apollon; je passe près de Diane chasseresse, dont la fine silhouette se découpe en blanc sur la haie sombre... Tout à coup un nuage passe et cache un instant la lumière : *latet aura Phœbe*!... Et sa statue, en face de moi, s'estompe, semble s'enfoncer dans la profondeur du bois... Un grillon chante. Une feuille tombe... Est-ce une illusion? Je crois entendre aussi comme un sifflement... Une flèche serait-elle passée près de moi?...

Après la mythologie, c'est l'histoire qui me ramène au chant de l'humanité, à celui qui célébra les hommes après les dieux, pleura de leurs douleurs et célébra leurs exploits!

Cecini pascua, rura, viros!

Versailles me rappelait l'Olympe virgilien. Tout me faisait songer en ce moment aux émotions du doux Virgile devant l'humaine barbarie! Lui aussi, le noble poète, il rêvait d'une paix féconde, d'une haute civilisation, d'une humanité surhumaine. Et lui aussi devait décrire la guerre avec ses horreurs

élébrer la conquête avec ses duretés et incliner devant la force droit toujours mutilé.

Ἔσσεται ἦμαρ ὅταν ποτ' ὀλώλῃ Ἴλιος ἱρὴ ...

Le tableau de Troie enflammée me hante depuis quelques urs ; j'aperçois la lueur de ses palais brûlants ; j'entends le i des vainqueurs, les lamentations des mourants, le bruit des mes d'acier, et le son des trompettes de bronze ! Hélas ! istoire d'hier est celle de demain... Je songe au jeune Marllus, au jeune guerrier que la Parque destinait à mourir ns la fleur de l'âge...

Tu Marcellus eris... heu, miserande puer...

Et je me figure Virgile, revenant aujourd'hui parmi nous... ue de lis il pourrait encore jeter à pleines mains, que de ières touchantes il adresserait aux dieux pour fléchir l'âpre stinée !

... si qua fata aspera rumpet...

Quels fiers accents aussi il saurait faire entendre, le poète la Rome antique, le généreux poète qui, plus que les héros, lébra la patrie, et qui n'eût pas manqué de dire à nos Éclaireurs » !

Qui juvenes ! quantas ostentant, aspice, vires !

Oui, il garde des larmes pour toutes nos douleurs, mais il rde des chants pour tous nos héroïsmes, et quelle que soit tre manière d'envisager la destinée,

utcumque ferent ea facta minores,

omprend nos sentiments, notre activité, notre ardeur, et il us dit, à nous aussi :

Vincet amor patriæ, laudumque immensa cupido.

O combien je regrette, après tous ces souvenirs, mon piété du début ! Comme je retire mes paroles légères et quel nords j'éprouve de mes plaisanteries faciles... Mais aussi, elle étrange gageure de nous faire lire Virgile dans de reilles conditions ! C'est la retenue, c'est la classe qui sont pables de tout ! Quelle idée de faire lire les *Églogues* sous bec de gaz, et de commenter la descente aux enfers devant tableau noir ? Quelle idée surtout de faire copier les *Géor-*

giques en retenue et de donner la mort de Pallas en version de baccalauréat! C'est une indignation vertueuse qui me faisait maudire d'abord le poète avec ses bourreaux.... Maintenant, je les maudis plus violemment encore, mais je lui réserve, à lui, toute ma tendresse; j'ai des larmes pour son malheur, il en a pour mes émotions.... Je lis les *Géorgiques* en Bourgogne, les *Églogues* au parc de Versailles, et l'*Énéide*... l'*Énéide*... Eh, parbleu!

Arma virumque cano...

Je l'emporterai plus tard, comme Alexandre et Paul-Louis Courier emportaient Homère sous la tente! Je la relirai au régiment!

Nous n'avons pas résisté à la tentation de pousser, pa endroits, un peu plus loin l'analyse, d'ajouter une citatio grecque et d'insister sur la conclusion humoristique de D. mais toutes les idées, tous les mouvements, tous les souve nirs sont de lui : il donne déjà une idée assez complète de impressions qu'éprouve sur Virgile un élève de 1913, pou peu qu'il soit *ingenuus*, bien né! c'est-à-dire qu'il ait u peu de cœur, avec le désir de comprendre et de juger pa lui-même!

Il nous suffira, maintenant, de glaner dans les meilleure copies les passages les plus sincères, et de les dispose dans le même ordre pour qu'à cet air de ténor réponde les masses profondes du chœur et que ses sentiments no reviennent, amplifiés, multipliés, comme autant d'écho sympathiques répercutés par la classe.

Nous n'insisterons pas sur la partie humoristique de v plaintes. S'il y a beaucoup de manières de s'ennuyer, n'y a guère que deux façons de dire qu'on s'ennuie: grognonne et la plaisante. Nous avons quelques grognon nous avons beaucoup de loustics; les uns et les autr sont, chacun dans leur genre, « agréables en soi »; ma qui en a lu un ou deux les a lus tous. — « On m demandé, bougonne P., de dire sincèrement l'impressi que me laisse Virgile. Je ne cacherai donc pas que j gardé de nos explications antérieures le plus mauvais so

enir, et que, à peu d'exceptions près, je n'ai vu dans les ers de l'*Énéide* et des *Géorgiques* que de puissants sopori-iques... » — G., lui, n'a pas dormi, mais les considérants u'il donne à l'appui de son opinion ne sont pas davantage l'honneur du latin! Jugez-en :

Dès l'entrée en classe, le professeur disait : « Prenez vos irgiles », à peu près comme l'ordonnateur des pompes unèbres vient dire : « Messieurs de la famille ». Puis il par-ourait des yeux la liste des élèves. Je vous assure que l'on urait pu entendre les trente cœurs des élèves battant à la fois ı générale pendant cette minute d'angoisse. « X., expli-uez », prononçait-il enfin; et le malheureux désigné prenait n air de martyr, pendant qu'autour de lui nous poussions des oupirs de soulagement. « Je l'ai échappé belle, pensait chacun e nous... Pourvu qu'il explique longtemps! »

Et il continue sur le même ton.... Les mots « ennuyeux », froid », « monotone » sont les épithètes les plus douces u'on rencontre dans les premières pages de beaucoup e copies. D'autres répètent avec complaisance les plus lates parodies de Scarron, et T. pousse le mauvais goût squ'à affecter de prendre le fidèle Achate pour le chien Énée...

— Ce n'est peut-être pas une plaisanterie!

— Vous croyez?

— Je le crains... Nous sommes tellement habitués à ne ous étonner de rien! *nil admirari*! Qu'en pensez-vous, T.?

T. — J'ai voulu dire simplement qu'il avait la fidélité ı chien! J.-J. Rousseau avait bien donné au sien le nom Achate...

— D'une manière ou de l'autre, tout cela est fort péplacé.

— Naïves ou voulues, en effet, les moins mauvaises ces plaisanteries ne prouvent pas grand'chose. J'oserai ême dire qu'elles sont trop faciles pour rester par-tement sincères. Vous avez interprété au pied de la tre notre conseil; vous avez tenu à dire de Virgile esque autant de mal que de bien, qui sait? à excuser,

chacun en vous-mêmes, auprès du collégien frondeur, le jeune lettré sensible à la poésie... Et vous avez, abusant quelque peu de notre tolérance, dénaturé votre propre pensée.

Aussi (chose assez curieuse), contrairement à ce qu'on serait tenté de croire, ce sont vos plaisanteries qui manquent de personnalité, et vos déclarations de sympathie que l'on sent, par endroits, absolument sincères.

Il est certain que le *sentiment de la nature*, si bien éprouvé par D., n'est pas moins vif chez plusieurs de ses camarades. L' « orage » de G. fait heureusement suite aux « signes précurseurs » de D.; il a, lui aussi, sa station tityresque sous un orme du Parc; sa nuit d'été avec le « hululement de la chouette », ses « étoiles d'or », sa « sombre voûte des cieux » rappellent peut-être un peu plus Chateaubriand que Virgile, mais le montrent du moins susceptible d' « impressions virgiliennes ». — J., lui nous rappelle tout à fait le genre de D.; il retrouve les paysans de Virgile dans ses compatriotes de la Haute Saône; il prend part aux travaux de la moisson (une petite part, je pense! car le soleil de Franche-Comté est rude pour un citadin) et il se répète (sans doute assis à l'ombre)

... Cerealis mergite culmi
Proventuque oneret sulcos atque horrea vincat.

Il est sur le point de rentrer au lycée, il se promène par une journée maussade, à la fin de septembre, les arbres roussissent, les feuilles tombent, la terre est partout dénudée, et il entend chanter dans sa mémoire :

Venit hiems....
... varios ponit fetus autumnus....
Mitis in apricis coquitur vindemia saxis.

Ses vendanges ne manquent pas de grâce; « il écoute les cris joyeux fusant entre les vignes, il voit les taches rouges et bleues des corsages, l'or et la verdure du pampre, il entend le roulement du char triomphal, chargé de hotte et de raisin, les rires des belles filles mangeant à plein

grappe et le bruit sourd du pressoir écrasant la vendange. » Et ce goût des plaisirs simples le préparait bien, en effet, à comprendre la simple poésie antique. « Aucune explication de Virgile ne m'a paru aussi attachante. Pourquoi? je ne saurais le dire. Il me semblait qu'il passait dans ces vers comme un souffle de ma campagne natale. J'y retrouvais toutes ces choses, tous ces mille riens, ces sensations fugitives dont sont faits nos instincts profonds, et qui dirigent nos sympathies. »

Parlons d'abord du sentiment de la nature, nous dit de son côté M.

O fortunatos nimium, sua si bona norint,
Agricolas !...

Ces vers et ceux qui les suivent n'ont rien de banal pour moi, car j'y retrouve mille souvenirs personnels; cela, je puis le dire en toute sincérité; car j'ai traduit et admiré ces vers avant d'avoir eu connaissance des louanges qu'ils ont provoquées. On aime un poète, quand on retrouve dans le poème ses propres émotions. N'ai-je pas éprouvé moi-même, loin du bruit de la ville, de la poussière et des autobus, ce repos vanté par Virgile que donne seule la vraie campagne :

... Secura quies et nescia fallere vita?

La nature est, en effet, pour lui comme pour moi, la grande puissance apaisante, reposante et consolatrice; nous aimons tous deux à mener l'existence du paysan; il entend, et j'ai entendu comme lui les bœufs mugir derrière ce coteau : *mugitus boum*; il sent, et j'aspire comme lui la brise des soirs de juin chargée du parfum des prairies coupées ou l'odeur humide des bois par une fraîche matinée de septembre; il s'est reposé, et je me repose avec lui sur la mousse, à l'ombre des vieux tilleuls, *molles sub arbore somni*, ou dans les herbes hautes séchées par le soleil, *fusus per herbam*; il a suivi des yeux, et je suis après lui, couché dans les roseaux, le cours de la rivière sinueuse semée de nénuphars et bordée de saules... Et cette contemplation, aussi bien sous la lumière éblouissante de midi que dans la pénombre du soir, se traduit, chez moi comme chez lui, par une véritable extase, une extase presque religieuse.

Heureux qui peut sentir après lui, comme lui, le charme pénétrant de la grande nature et comprendre au moins par les sens, par le sentiment, par le cœur, ce que la raison de Lucrèce n'avait pu, malgré son génie, nous expliquer aussi bien.

Après le paysan, après le flâneur philosophe, l'homme de sport lui-même trouve à se satisfaire dans Virgile... Et nous ne parlons pas (c'est trop évident) des magnifiques performances accomplies au Ve livre sur les côtes de Sicile, depuis la simple course à pied jusqu'aux régates de galères... Un vers, un simple vers, suffit à éveiller dans la mémoire de H. une longue suite d'images et de souvenirs. Il entendait, en classe, expliquer l'arrivée d'Enée chez Évandre; il l'entendait vaguement, dans le demi-sommeil que tant d'élèves ont confessé, lorsque son oreille distraite recueillit fortuitement ces mots :

... Rumore secundo
Labitur uncta vadis abies....

Les nefs glissent sur les eaux avec un doux murmure.

Aussitôt sa pensée s'éloigne de la classe, elle quitte le texte de l'explication pour se reporter bien loin en arrière...

Je me vois sur le lac des Quatre-Cantons, entouré de hautes montagnes, glisser à la surface de l'eau dans un frêle esquif. La coque frappe les petites ondes superficielles, l'eau clapote sous les rames abandonnées, et les flancs du canot font entendre un murmure doux comme une berceuse qui vous captive et vous endort :

... Rumore secundo
Labitur...

Je me revois aussi sur la mer, parmi les pêcheurs, par un de ces temps radieux où une brise légère ride à peine les flots, où l'on entend à peine le bruit des eaux fendues par la proue, où l'on croit pourtant les sentir couler silencieusement le long de la barque... *Labuntur...*

Ce *boy scout* apprécie également les délices du *camping*, la nuit silencieuse dans les bois, éclairée par la lune, *amica silentia lunæ*... Et de fait, ce retour à la vie naturelle est propre à nous rapprocher des poètes qui l'ont chantée. Virgile trouve dans le lieutenant de vaisseau Hébert un auxiliaire inattendu, et l'antiquité toujours jeune revit dans nos modernes athlètes. La force physique du paysan, jointe à la sensibilité d'un lettré et développée par les méthodes de la science, voilà votre idéal, que certes Virgile n'avait pas prévu sous cette forme, mais qu'il aurait loué sans effort,

... Patiens operum parvoque assueta juventus !

Pourtant (et vous le faites tous observer), ce qu'il apprécie dans la nature et dans l'homme de la nature, dans le paysan, dans le guerrier lui-même, ce n'est pas la grandeur uniquement, ni la force : c'est l'âme, c'est l'intelligence, c'est surtout, ô poète, la sensibilité. Et vous avez été frappés de sa profonde humanité.

De S., dans un devoir un peu décousu, mais plein d'heureux souvenirs, commence par remarquer cette relation étroite entre la poésie de la nature et celle de l'humanité dans l'œuvre de celui qui sentit palpiter partout l'âme universelle des choses !

Mens agitat molem !

Le mythe est pour lui chose vivante, comme pour les anciens hommes qui avaient traduit par des symboles humains les phénomènes naturels; poète, il retrouve dans les mots les images toutes fraîches encore des émotions de nos ancêtres, et il les fait revivre, parées de leurs couleurs primitives :

« Au coucher du soleil, sans relâche, la chouette traîne son chant du soir. »

C'est une plainte qui languit et qui rampe dans le vers, et qui s'échappe comme un long hululement mourant :

Necquicquam seros exercet noctua cantus,
Apparet liquido sublimis in aere Nisus
Et pro purpureo pænas dat Scylla capillo...

In aere liquido, « dans l'air fluide »... Nisus semble nager dans l'espace. L'imagination se le représente, lugubre oiseau de proie, planant, glissant sur des ailes d'ouate, des ailes moelleuses. Il accélère son vol sournois et trompeur :

> Quacumque illa levem fugiens secat æthera pennis,
> Ecce inimicus, atrox, magno stridore per auras
> Insequitur Nisus...

Partout où l'innocente victime se croit en repos pour quelques instants, le voilà qui accourt, hideux, cruel... Son vol est feutré... Il va saisir sa proie avec un cri strident... Scylla lui échappe; elle lui échappera toujours. Sa fuite se continue éperdument :

> Qua se fert Nisus ad auras
> Illa levem fugiens raptim secat æthera pennis.

C'est comme un refrain de ballade qui revient éternellement.

Puis les corbeaux passent, lugubres, croassant de leurs voix gutturales et rauques; les feuilles crépitent et chuchotent dans la brise; tout est mystérieux, sinistre; on sent dans les vers mêmes du poète la lourdeur de plomb des orages pressentis.

Virgile prête à la nature des sentiments humains, mais il voit les choses humaines sous les aspects de la nature :

> ... Volvitur Euryalus leto, pulchrosque per artus
> It cruor, inque humeros cervix collapsa recumbit :
> Purpureus veluti cum flos succisus aratro
> Languescit moriens, lassove papavera collo
> Demisere caput, pluvia cum forte gravantur...

... Euryale tombe mourant; le sang inonde tout son corps, chef-d'œuvre de la nature; et sa tête appesantie se penche languissamment sur son épaule. Ainsi une belle fleur coupée par le tranchant de la charrue se fane et meurt sur la terre; ainsi des pavots fatigués par l'orage courbent leurs têtes chargées de pluie...

Euryale meurt; la fleur se fane. C'est une fleur, en effet, que ce jeune homme resplendissant de jeunesse et de force, et sa tête qui retombe pour la dernière fois, c'est un pavot que la pluie alourdit et penche... Virgile a senti, il a vu, il a observé la fleur que les gouttes d'eau luisantes inclinent vers la terre, après l'orage... « les larges gouttes » qui, dit un autre poète[1],

1. Théophile Gautier, *Pastiche*.

Glissent de feuille en feuille et passent à travers
La tonnelle fleurie et les frais arceaux verts.

Beaucoup d'autres, sans doute, ont vu rouler les gouttes sur le pavot penché; mais combien les ont remarquées? Virgile les a vues et décrites; il a traduit par elles un sentiment du cœur : et c'est ce qui fait le poète.

... Quel tableau encore que cette dernière nuit de Troie, illuminée par l'incendie! Et quel saisissant contraste entre l'affreux carnage, le tumulte du combat, les cris sauvages des guerriers et l'imposante sérénité d'un de ces ciels de Grèce tout palpitants d'étoiles...

Ici, vous ajoutez au texte; vous faites dire à Virgile des choses auxquelles il a songé peut-être, mais qu'il n'a pas exprimées.

Excutior somno, et summi fastigia tecti
Ascensu supero, atque arrectis auribus adsto.

Énée regarde, il écoute, il écoute de toutes ses oreilles, mais pas pour voir ou entendre l'harmonie des sphères célestes!

Vous êtes plus exact dans la suite du commentaire, lorsque vous citez l'image fameuse par laquelle Énée compare le torrent des hommes déchaînés aux forces les plus redoutables de la nature :

In segetem veluti cum flamma furentibus Austris
Incidit, aut rapidus montano flumine torrens
Sternit agros, sternit sata læta boumque labores,
Præcipitesque trahit silvas; stupet inscius alto
Accipiens sonitum saxi de vertice pastor.

Rien ne peut rendre, continuez-vous, la force et la grandeur e ces vers; on croit entendre le torrent lui-même qui roule et ui gronde, le sifflement des pins fracassés par l'orage; on st là, comme le pasteur réfugié sur le roc, hébété, anéanti; on e comprend pas, on ne parle pas, on écoute d'une oreille istraite et comme dans un rêve les grondements de l'orage et écroulement des rochers...

stupet inscius alto
Accipiens sonitum saxi de vertice pastor.

Telle est l'imagination de Virgile, tel est chez lui l'art de peindre en les confondant les drames de la nature et ceux de l'humanité.

C'est qu'il en est profondément, intimement pénétré! C'est que nul n'a mieux réalisé le désir d'Horace,

> ... Si vis me flere dolendum est
> Primum ipsi tibi...

Virgile est un homme généreux, sensible, humain dans le sens que les philosophes du XVIIIe siècle et les poètes romantiques ont donné depuis à ces termes. Il se rapproche infiniment plus de notre époque que de celle d'Homère; il est, par sa tendresse, parfois presque maladive, un moderne chez les anciens. En vain le chantre gracieux des *Bucoliques*, l'ami des troupeaux et des bergeries a voulu se faire, pour peindre les combats, « un cœur doublé d'un triple airain... » *non illi*, avaient dit les dieux présidant à sa destinée, *non illi robur et æs triplex — circa pectus erit.* — Il croit à l'universelle paix, il croit à la vertu des hommes, toute sa tendresse l'incline vers les héros pieux, vers les gens de bien, et s'il nous peint les tristesses de la vie, les cruautés de la fortune et les horreurs de la guerre, c'est pour en pleurer sans contrainte, épancher son cœur avec nous. Au milieu du carnage, au milieu des flots de sang qu'il décrit comme à regret, il s'attriste, il gémit, il pardonne aux coupables, il voudrait, comme son héros, rendre la vie à ceux dont il chante la mort :

> At vero ut vultum vidit morientis et ora,
> Ora modis Anchisiades pallentia miris,
> Ingemuit miserans graviter dextramque tetendit
> Et mentem patriæ strinxit pietatis imago.

Aussi a-t-il beau nous retracer les tueries et les hurlements, les incendies et les massacres, son âme charmante et douce réapparaît toujours... Telle la vision d'Hécube et de ses filles venant, à l'approche des flammes et des hommes plus cruels encore, se prosterner tremblantes aux autels de leurs dieux. Telle encore, au moment où le hideux Déiphobe est étendu à terre, mutilé et sanglant, l'aurore, qui sur son char brillant a déjà franchi le milieu de sa carrière, et par qui cet enfer s'éclaire encore d'un reflet rose :

> Hac vice sermonum roseis Aurora quadrigis
> Jam medium ætherio cursu trajecerat axem.

Comment s'étonner que le moyen âge chrétien se soit reconnu en lui, que Dante l'ait pris comme guide dans sa descente aux enfers! Virgile, par beaucoup de côtés, est déjà presque un chrétien. Où trouver, en effet, ailleurs que dans ses vers si tendres, cette indulgence toujours pitoyable aux faibles, cette sympathie toujours émue pour le malheur, qui sera la marque propre de la morale chrétienne? N'est-ce pas déjà un sentiment chrétien qui l'émeut devant les souffrances des âmes abandonnées sur les bords du fleuve infernal, privées même dans la mort de paix et de repos?

Huc omnis turba ad ripas effusa ruebat,
Matres atque viri defunctaque corpora vita
Magnanimum heroum, pueri innuptæque puellæ
Impositique rogis juvenes ante ora parentum :
Quam multa in silvis autumni frigore primo
Lapsa cadunt folia ; aut ad terram gurgite ab alto
Quam multæ glomerantur aves, ubi frigidus annus
Trans pontum fugat et terris immittit apricis.
Stabant orantes primi transmittere cursum
Tendebantque manus ripæ ulterioris amore.

Le poète s'attendrit devant l'éternelle souffrance des âmes condamnées à errer autour des flots noirs...

Pacem, placidam pacem!

Ce mot qu'il prononça ailleurs, il l'entend encore dans la bouche de l'humanité misérable, et l'on croirait qu'il pressent la prière de l'Église :

Requiem æternam dona eis, Domine!

Et voici le tableau touchant des guerriers, des femmes, des eunes vierges fauchées par la mort devant leurs parents éplorés, telles des feuilles tombant aux premiers froids de l'automne... Puis les voix plaintives des enfants, pauvres êtres arrachés à la vie avant de l'avoir goûtée... la protestation des misérables injustement condamnés... le désespoir de ceux qui ont tranché le fil de leurs jours... la mélancolie des âmes endres que le cruel Amour a consumées sur la terre de ses funestes atteintes... Et, chrétiennement, Virgile partage les souffrances de ces infortunés; il est en communion avec eux, l voudrait les consoler, les ranimer... Hélas! il ne peut rien pour adoucir leur sort; sa douleur s'en accroît et le tableau

qu'il retrace est triste, triste comme la mort... Comment le moyen âge n'aurait-il pas été ému de cette tristesse sœur de la sienne? Comment n'aurait-il pas été attendri par cette humanité touchante, à laquelle il n'avait manqué que d'apparaître quelques siècles plus tard pour être complétée, couronnée par la Grâce?

Qui credit in me, etiam si mortuus fuerit, vivet!

Hélas! il n'avait pas cru, il n'avait pas pu croire, l'auteur de la IVe Églogue et de la descente aux Enfers. Mais il eût mérité de vivre suivant la loi du Christ, et ce n'est pas sans d'amers regrets que Dante doit le laisser à la porte du Paradis...

. . . . . .

La copie de de S., à elle seule, suffirait pour nous guider dans le choix des textes à traduire... Pourtant, d'autres nuances de la sensibilité virgilienne ont été aperçues encore par plusieurs d'entre vous et méritent d'être rappelées.

Vous êtes à peu près tous d'accord pour écarter les passages, pourtant si nombreux, relatifs au patriotisme romain. Cette partie essentielle de l'œuvre, qui avait tant d'importance aux yeux d'Auguste et de Mécène, à laquelle le poète lui-même avait donné tous ses soins, vous laisse relativement froids, et je le comprends sans peine. L'attachement d'un moderne à son pays ressemble si peu à celui que pouvait éprouver pour la Rome impériale un contemporain d'Auguste! Le sentiment religieux, déjà un peu forcé, sinon artificiel, à l'époque où écrivait Virgile, n'a rien qui puisse nous toucher sous cette forme; les premières pages de la *Cité Antique*, dans Fustel de Coulanges, les vieilles formules qu'il y rappelle, et qui, elles du moins, avaient créé la *gens* et construit la *cité*, parlent encore mieux, sinon à notre cœur, du moins à notre imagination, que les vieilles légendes exhumées par Virgile, et dont alors déjà le sens symbolique s'était perdu! Quant à la partie tout humaine du patriotisme impérial, à cette fierté qu'éprouvait le poète favori d'Auguste en voyant toutes les nations courbées sous le joug latin, quel rapport peut-elle présenter avec le dévouement inquiet que nous portons à un pays dont la

moindre défaillance, au milieu de ses rivaux en armes, peut amener son irréparable, sa sanglante déchéance? Il n'y a pour ainsi dire aucun rapport entre Virgile et l'un de nous sur ce point; Tite-Live est cent fois plus près de nous, quand il nous montre Hannibal au cœur de l'Italie; et la moindre cité antique, menacée par sa voisine, parle plus à notre cœur que l'immense machine administrative à laquelle Auguste et Virgile essayaient vainement de prêter une âme!

En revanche, partout ailleurs, vous retrouvez quelque chose des sentiments d'un moderne.

G. nous propose, par exemple, la *poésie du passé* et ce tableau « du laboureur qui heurte, en creusant son sillon, des casques rongés par la rouille et s'étonne de la grandeur des os qu'il vient de déterrer ». Il aime les *scènes d'attendrissement*, où l'éternel duo d'amour, après Homère et Euripide, avant Racine et Musset, s'exprime par des accents si personnels et si humains. Créuse et Énée, Orphée et Eurydice, et Didon, et Andromaque!... Oui certes, voilà des passages qui, tout en conservant la marque du poète, parlent encore à des modernes et vivent incontestablement dans le souvenir de ceux qui les ont lus une fois! — Il est attiré par le *mystère des ombres*, par ce souci de l'*au delà*, que le VIe chant n'est pas seul à nous montrer chez Virgile, et s'il n'a pas très bien compris ses théories philosophiques, s'il a souri du rapprochement entre la IVe Églogue et les traditions évangéliques, il n'en éprouve pas moins une sympathie analogue à celle des hommes du moyen âge pour le guide inspiré de Dante, pour celui qu'on peut appeler par excellence le grand poète religieux. — Il aime surtout cette *tendresse* répandue à la fois sur les hommes et sur les choses; les pleurs d'Eurydice et les pleurs d'Anchise ne l'émeuvent pas plus que les cris de la plaintive Philomèle, appelant ses petits enlevés par un oiseleur inhumain; et le tableau inoubliable du laboureur assistant à la mort du bœuf, lui apparaît comme le symbole de la tendresse virgilienne :

C'est le soir ; le globe rouge du soleil disparaît derrière les collines bleuâtres; le laboureur a presque fini son dernier

sillon. Soudain, l'un des bœufs s'affaisse sur lui-même; bientôt il expire, aux pieds de son compagnon; et le laboureur attristé dételle en pleurant l'autre bœuf son frère, qui, baissant vers son camarade ses gros yeux si doux, le sentant une dernière fois de ses naseaux, se rapproche par la souffrance de ceux qu'Homère appelait déjà les misérables mortels...

Et il est incontestable que Virgile, ainsi paraphrasé, n'est pas, n'a pas pu être un étranger pour G.

Et voici que d'autres encore nous donnent de nouvelles preuves de cette sympathie sincère. Ainsi J., autant que nous en pouvons juger à travers son horrible écriture, J., l'homme de la Haute-Saône, qui a déjà si fort apprécié le sentiment de la nature, nous cite les plaintes d'Évandre sur la mort de Pallas...

J. — C'est pour les critiquer!

— Comment? Ah, c'est que vous n'êtes pas commode à lire. Opérez vous-même... si vous pouvez.

J. (lisant). — Tout autre fut l'impression que me laissa ce qu'on appelle la tendresse virgilienne...

— Diable! nous avions mal lu, en effet. Tout le monde n'est pas Champollion!

J. — ... Ici, on ne trouve plus trace de cette mâle vigueur avec laquelle il nous parlait des mœurs de la campagne. A la place de ce langage viril, on ne trouve plus qu'une douleur énervante...

— Énervante!

J. — ... une résignation veule...

— Veule!

J. — ... devant l'inéluctable, qui laisse désirer un peu moins de « tendresse ». Il y a quelques jours... je parcourais distraitement les plaintes d'Évandre pleurant sur le corps de son fils, tombé comme tant d'autres sur le champ de bataille. Et je songeais malgré moi au vieux soldat de Manuel qui, ayant vu tomber ses trois fils, s'engage lui-même et se fait tuer à son tour.

En lisant ces vers découragés :

Non hæc, o Pallas, dederas promissa parenti !

j'entendais claironner à mes oreilles le cri de douleur et de vengeance du vieux soldat :

Mes trois fils sont là sous la terre
Sans avoir eu même un linceul.
A toi ce sacrifice austère,
Patrie ! et moi, vieux volontaire,
Pour les venger je serai seul.

= Manuel lui-même eût rougi de ce parallèle ! Pourtant, puisque vous avez voulu être sincère, et que vous l'êtes !... Continuez.

J. — Oui, plutôt le mot de Cambronne... !

= Ah ! cette fois, non, ne continuez pas !... Car, autant qu'il nous en souvient, le reste n'est plus du tout sérieux... Quelle sévérité ! Vous me rappelez ma classe de Première C exécutant Alfred de Musset, il y a trois ans, et le traitant d'efféminé ! Quels *boy scouts* ! Quels Éclaireurs !

G. — Il y a des *boy scouts* chez Virgile : Nisus et Euryale !

= C'est vrai, vous les avez loués pendant trois pages. Et vous n'êtes pas le seul. C'est l'épisode qui a été le plus rappelé dans les copies. Je vois maintenant pourquoi ! C'est l'épisode le plus *Chants du Soldat* ! Mais, vraiment, les autres ! Les autres ont bien aussi leur charme ! — Sans même tomber dans la « tendresse », comme vous dites, pour s'en tenir aux « cordes d'airain », votre camarade M. sait très bien découvrir des passages, dignes d'être au moins comparés aux vers de votre Tyrtée. Il va même jusqu'à comparer l'éloge d'Hector (apparaissant à Énée) avec la marche funèbre de Siegfried... Vous riez ! C'est un peu inattendu peut-être... Avouez que le mot de Cambronne l'était encore plus... D'autres, assez nombreux, insistent sur la mort de Priam ! Le tableau ne leur paraît pas gâté par une excessive tendresse...

J. — Affaire d'appréciation !

G. — Il faudrait discuter sur les textes.

— Le moment est venu, en effet, de juger tous ces jugements et d'en éprouver la solidité sur quelques passages bien choisis. Nous en chercherons deux, l'un sur la *nature*, l'autre sur l'*humanité*, parmi ceux que vous nous avez si abondamment présentés. Et nous verrons ensemble ce que nous devons définitivement penser de la sensibilité virgilienne!

DEUX EXPLICATIONS

LA NATURE ET L'HUMANITÉ DANS LA POÉSIE DE VIRGILE

1. LA NATURE

LA VIE DU CAMPAGNARD

(*Géorgiques*, 458-535.)

I. — **PLAN D'EXPLICATION** (dicté à l'avance).

Préambule : Que penserait un paysan actuel de l'idée :primée par Virgile :

> O fortunatos nimium, sua si bona norint,
> Agricolas..?

I. — *La vie de l'homme des champs, telle que nous la geons.*

Vers 458-474. (A expliquer.)

1. **La fatigue de la ville.**

2. **Les avantages de la vie rurale.**

Dans cette mesure, et quoi qu'en dise le paysan, notre jugeent est juste.

II. — *Les sentiments propres au citadin et à l'homme lettres, que le paysan ne saurait éprouver.*

Vers 475-513. (A analyser seulement.)
Montrer que le sentiment de la nature diffère sur beaucoup points de l'amour pour la campagne.

III. — *La vie de l'homme des champs, telle qu'il conent parfois à l'apprécier lui-même.*

Vers 514-535. (A expliquer.)

N. B. — Il est très important que vous rapprochiez les *termes* de Virgile (substantifs, adjectifs, épithètes) des *choses* que vous avez pu vous-mêmes observer. Vous en contrôlerez ainsi la valeur, vous en apprécierez la simple et profonde vérité.

II. — L'EXPLICATION

Préambule : Idée générale et division.

= Combien d'entre vous ont eu l'occasion de vivre dans un village? Nous ne parlons pas d'un séjour sur les planches de Trouville ou dans un hôtel d'Interlaken. Quels sont ceux qui ont passé leurs vacances dans un village français, qui ont eu l'occasion de causer avec des paysans et de voir, sinon de partager, leur travail?

[Une vingtaine de mains se lèvent.]

— En est-il qui soient nés dans un village?... Personne! Alors, contentons-nous de ceux qui n'ont fait qu'y passer. Avez-vous quelquefois exprimé devant un laboureur (pas en vers latins, bien entendu!) l'idée de Virgile? Lui avez-vous dit : « Comme vous êtes heureux de vivre à la campagne! » Vous, J.?

J. — Oui, monsieur.

— Et il a été satisfait?

J. — Ah non! Il m'a répondu : « On a du travail! »

= C'est presque le mot favori des paysans franc-comtois que j'ai souvent entendu : « Ah, mon bon monsieur, on a bien des maux! »

— En somme, d'une manière générale, ces braves gens se refusent à proclamer leur bonheur.

G. — Et puis ils trouvent que la ville, c'est plus amusant.

= « Vous, messieurs, vous êtes mieux! » Que de choses dans cette réponse d'un vieux paysan que je félicitais d'avoir un petit-fils intelligent et travailleur, « une bonne tête », déclarait le grand-père. « Il fera sa fortune ici, lui dis-je, dans la culture! — Non, jamais... Il ira à l'armée

ou bien percepteur. A la campagne, on n'est pas si bien... »
Et il répétait : « Vous, messieurs, vous êtes mieux! » —
Nous portons des jaquettes tous les jours; nous avons
chaud l'hiver et... non, nous n'avons pas plus frais l'été,
mais ils le croient, parce que nous allons moins au soleil.
Et puis, nous avons des distractions, nous voyons du
monde, des voitures, de beaux magasins...

J. — Des cinématographes!

— C'est un véritable mirage qui s'exerce sur l'imagination du laboureur, et lui fait trouver sa vie à la fois dure et monotone. Il n'est pas dit pourtant que tout soit illusion dans le jugement que nous portons, après Virgile, sur le bonheur de l'homme des champs. Écoutons ces vers célèbres, et voyons s'ils ne sont pas l'expression même du bon sens.

I. — La vie de l'homme des champs, telle que nous la jugeons (v. 458-474).

O fortunatos nimium, sua si bona norint,
Agricolas! Quibus ipsa, procul discordibus armis,
Fundit humo facilem victum justissima tellus.
Si non ingentem foribus domus alta superbis
Mane salutantum totis vomit ædibus undam,
Nec varios inhiant pulchra testudine postes,
Illusasque auro vestes, Ephyreiaque æra,
Alba neque Assyrio fucatur lana veneno,
Nec casia liquidi corrumpitur usus olivi;
At secura quies et nescia fallere vita,
Dives opum variarum; at latis otia fundis,
Speluncæ vivique lacus; at frigida Tempe
Mugitusque boum mollesque sub arbore somni
Non absunt : illic saltus ac lustra ferarum
Et patiens operum exiguoque assueta juventus,
Sacra deum, sanctique patres; extrema per illos
Justitia excedens terris vestigia fecit.

1. *La fatigue de la ville.*

— Remarquez d'abord le sens de *norint*, au conditionnel. Virgile est tout le contraire d'un naïf; il connaît ses pay-

sans; même s'ils sont heureux, jamais ils ne se l'avoueront à eux-mêmes, encore moins à vous, bourgeois... *sua si bona norint*, s'ils connaissaient leur bonheur... Allez, D.

D. — Trop heureux les laboureurs — s'ils connaissaient leur bonheur! — Pour eux, en effet, la terre, — loin de la discorde et des combats — fait elle-même jaillir de son sein — dans sa généreuse équité — une nourriture abondante.

B. — Ce n'est pas exact! Le paysan souffre plus que personne de la guerre.

L. — En tous cas, le citadin n'en souffre pas davantage.

— Rappelez-vous que le citadin, alors, était l'habitant de Rome; et c'est à Rome surtout que, pendant les guerres civiles, la vie n'avait pas été sûre... Je ne vois pas d'autre trait, d'ailleurs, qui doive être expliqué par l'histoire. Le reste est toujours d'actualité. Écoutez plutôt :

D. — Sans doute, il n'a pas une demeure élevée, — des portes hautaines — qui déversent dans tous ses appartements — un flot pressé de clients venus pour le saluer dès l'aurore[1].

Le principe de la traduction.

— Les mots sont assez bien groupés et exactement traduits. L'ordre et le mouvement dans la phrase, l'harmonie dans l'expression, la propriété dans les termes, voilà ce qu'il faut avoir en vue... Tout doit être en équilibre d une période oratoire ou poétique; chaque mot a sa place et sa valeur.

G. — En cela l'épithète diffère de la cheville. Il faut qu'elle ajoute quelque chose!

La valeur de l'épithète.

— Qu'ajoute-t-elle ici?

G. — Unda *ingens*, c'est-à-dire tout ce qu'il y a de

1. O fortunatos nimium agricolas, — si norint bona sua! — Quibus tellus, — procul discordibus armis, — ipsa fundit humo — justissima — facilem victum. — Si non domus alta — foribus superbis — vomit totis ædibus — ingentem undam mane salutantum...

mieux, de plus pressé en fait de foule... Ainsi dans les bals... Pour qu'une fête soit réussie, il faut qu'on s'écrase...

M. — Domus *alta*, tout ce qu'il y a de plus haut en fait de maison, ou d'étage... La hauteur du plafond est ce qui frappe le plus dans le luxe d'un palais.

— Et ce qui manque le plus dans les chaumières. En effet, l'épithète a une grande valeur.

G. — Foribus *superbis*..., l'orgueil du propriétaire représenté par les ambitieuses dimensions (*super*) de ses portes... et les ornements qui les couvrent : *varios* pulchra testudine, rendues différentes, *varios*, c'est-à-dire incrustées d'écailles admirables.

M. — Vestes *illusas auro*, des tentures où l'or se joue... Æra *Ephyreia*, des vases de Corinthe... l'airain le plus célèbre du monde antique, dont le secret de fabrication était perdu, dit notre note, depuis cent ans déjà quand l'illustre Memmius s'empara de la cité grecque.

Autres images : verbe et substantifs.

— Le poète ne pense que par images!... Les verbes et les noms font image ici, comme les adjectifs... Que veut dire *inhiant*?

G. — Avoir la bouche ouverte, en regardant une chose...

— Comme pour l'avaler! Malheureusement, nous ne possédons pas l'équivalent exact... Essayez de traduire.

G. — Sans doute, ils ne rêvent pas de posséder — des portes incrustées d'écailles précieuses — des tentures où l'or se joue — et des vases de Corinthe. — Ils ne teignent pas la laine blanche avec la pourpre de Tyr [1]...

— Ils n'ont pas de galeries! Leurs femmes ne s'habillent pas chez Paquin!

De K. — C'est bien ce qu'elles regrettent!

— Ont-elles raison? Virgile a-t-il tort?

G. — Et l'huile d'olive limpide n'est pas, chez eux, gâtée par la cannelle.

1. Nec inhiant — postes varios pulchra testudine, — vestesque illusas auro — æraque Ephyreia, — neque lana alba fucatur veneno Assyrio, — nec usus olivi liquidi corrumpitur casia ;

— Ils ne mangent pas de croustades à la Lucullus!

De K. — Cela surtout, ils le regrettent!

— Mais en cela précisément, le sage sait qu'ils ont tort, et qu'ils ignorent leur bonheur... Écoutez plutôt ces vers justement célèbres...

2. *Les charmes du village.*

Une phrase gracieuse.

— A vous, de V. Insistez sur *at*, marquez la vive opposition entre les soucis de la ville et le repos champêtre.

De V. — Mais par contre, un repos assuré, — une vie sans mécomptes, — riche en ressources de toutes sortes, — une existence paisible en présence de vastes horizons, — des grottes et des lacs d'eau vive, — de fraîches vallées, le mugissement des bœufs, — un doux sommeil sous les arbres [1] —

— Bonne énumération...

De V. — ... Voilà ses biens!

— Et bon résumé. Il suffit de bien suivre l'ordre du latin pour rendre le mouvement de la phrase.

Une idée discutable. Qui a raison?

D. — Est-ce que *nescia fallere* ne signifie pas « honnête »?

— Non. Il s'agit ici des avantages de la vie rurale; les vertus ne viendront qu'après.

De K. — Ici le paysan protesterait encore. Il trouve sa vie pleine de mécomptes, *non* nescia fallere! Il y a toujours quelque récolte qui manque...

— Oui, mais d'autres réussissent...

De K. — Il risque toujours quelque échec : il craint la grêle, la gelée, l'orage; trop de pluie; trop de sécheresse.

= C'est vrai, « il a des maux! » Mais il a aussi de bonnes années.

1. At secura quies — et vita nescia fallere, — dives opum variarum; — at otia latis fundis, — speluncæ vivique lacus; — at frigida Tempe, mugitusque boum, — mollesque somni sub arbore non absunt :

— Seulement il a besoin de courage, de persévérance, avec cet amour du risque sans lequel on ne tente rien... Cet amour, cette bravoure ont diminué chez beaucoup d'entre eux aujourd'hui.

= Il y a dix ans surtout, les gens de mon village franc-comtois ne pensaient qu'à obtenir une place de sergent de ville à Paris, ou de chasseur au Louvre. Tenir le parapluie rouge au-dessus de la tête des dames, à la sortie du magasin, et toucher un fixe. Voilà quel était l'idéal pour de braves garçons bien bâtis, et capables de mieux faire... Cela a changé depuis... heureusement.

Une constatation moins discutable : la force physique du paysan.

— Le retour à la terre!... Il serait temps! Là fut jusqu'ici notre force. Nous étions, comme les Romains, un peuple de laboureurs. Et Virgile vous dit les vertus d'un tel peuple. Lisez, D.

D. — C'est[1] là qu'on trouve les pâturages boisés — et les repaires des animaux sauvages —

— Le terrain de chasse! La garenne! La chasse, entraînement à la guerre!

L. — ... là que grandit une forte race dure au travail — et sobre dans ses habitudes.

— Le paysan seul est habitué dès l'enfance au soleil et aux intempéries... Il vit de soupe et de légumes... du moins dans les familles les plus robustes que je connaisse...

De K. — Et l'alcool?

— Hélas! Le criminel alcool... Mais Virgile ne le connaissait pas. *Fortunatos olim...*

Les champs et la morale.

D. — On y honore les dieux ; la vieillesse y est respectée...

E. — Pas toujours!

= C'est vrai : pas toujours. Virgile a dit ailleurs un mot

1. Illic saltus — ac lustra ferarum — et juventus patiens operum parvoque assueta, — sacra deum, sanctique patres; — per illos iustitia excedens terris — fecit extrema vestigia.

bien sévère, mais bien vrai : *durus arator*... Cette rude existence donne la force et le courage, plus rarement la tendresse. Et puis il est âpre au gain; il faut que tout paie et que tous travaillent... Il n'aime pas les bouches inutiles. Pourtant, on y voit de belles familles...

De V. — Ce sont des familles religieuses. *Sacra deum!*

— Souvent. Le christianisme seul a pu civiliser nos rudes laboureurs...

= Tout en les laissant parfois bien païens.

D. — C'est aux champs que la Justice, lorsqu'elle a quitté la terre, — a laissé la trace de ses derniers pas.

= Et c'est bien là toujours, si l'on arrive à enrayer l'alcoolisme, à contenir les violents, à civiliser l'enfance, que sont nos meilleures réserves à la fois morales et physiques... Virgile a raison contre le paysan lui-même. Virgile soutiendrait nos ligues contre l'alcoolisme. Il y a des cas, vous le voyez, où le sage des villes a raison de dire aux laboureurs : Heureux, trop heureux, l'homme des champs! — Mais il faut que nous le forcions à connaître son bonheur!

G. — Certains d'entre eux le connaissent. Ils aiment leur existence...

N. — Cela dépend parfois de leur âge. Les vieux y sont généralement attachés. Les jeunes songent surtout à s'amuser...

De K. — Cela dépend du pays. Les Bretons aiment leurs côtes et leur sol.

— La forêt aussi retient; les hommes y restent attachés d'un amour instinctif et profond...

= Ceci nous amène justement à la seconde série de vers que nous avons choisie... Il faudrait seulement analyser en quelques mots les 30 vers qui se trouvent dans l'intervalle et qui sont si différents.

II. — Les sentiments de l'homme de lettres.

D. — C'est d'abord le *savant* qui parle! Il voudrait savoir la cause des éclipses de soleil et des phases de la

lune, celle des tremblements de terre et des marées, de l'inégalité des jours; bref, il voudrait connaître l'*astronomie* et la *géographie physique* (v. 475-483).

— Un autre!

E. — Après le *savant*, le *poète*, épris de la nature :

> Rura mihi et rigui placeant in vallibus amnes,
> Flumina amem silvasque inglorius!

le *rêveur* plein de gracieuses évocations mythologiques :

> O ubi campi
> Sperchiusque, et virginibus bacchata Lacænis
> Taygeta!

le *poète des Bucoliques* en un mot, qui a bien connu Tityre et Mélibée sur les bords du Mincio, qui a pu se reposer avec eux et comme eux près de la haie bourdonnante, mais qui plus sûrement encore leur a prêté plus de poésie que n'en ont jamais connu les rudes bergers italiens :

> O qui me gelidis in vallibus Hæmi
> Sistat, et ingenti ramorum protegat umbra!
> (V. 483-489.)

— Ensuite, G.

G. — Il revient une fois encore à la *science*; il en donne même une définition profonde, toute moderne; il songe à la science de Lucrèce, la recherche des causes :

> Felix qui potuit rerum cognoscere causas!

Mais il désespère d'égaler jamais Lucrèce par la science, et est, lui, Virgile, le poète ami de la campagne et le prêtre de la nature :

> Deos qui novit agrestes;

chante la tranquillité des champs, où l'on trouve la paix de l'âme dans le grand calme des choses; puis il revient une fois encore au bonheur de ceux que nourrit, loin des dangers et des vices, la vieille terre italienne.

III. — La vie de l'homme des champs, telle qu'il consent parfois à l'apprécier lui-même.

Agricola incurvo terram dimovit aratro :
Hinc anni labor; hinc patriam parvosque Penates
Sustinet, hinc armenta boum meritosque juvencos;
Nec requies, quin aut pomis exuberet annus,
Aut fetu pecorum, aut Cerealis mergite culmi,
Proventuque oneret sulcos, atque horrea vincat.
Venit hiems : teritur Sicyonia baca trapetis;
Glande sues læti redeunt; dant arbuta silvæ;
Et varios ponit fetus autumnus, et alte
Mitis in apricis coquitur vindemia saxis.
Interea dulces pendent circum oscula nati;
Casta pudicitiam servat domus; ubera vaccæ
Lactea demittunt, pinguesque in gramine læto
Inter se adversis luctantur cornibus hædi.
Ipse dies agitat festos, fususque per herbam,
Ignis ubi in medio et socii cratera coronant,
Te, libans, Lenæe, vocat, pecorisque magistris
Velocis jaculi certamina ponit in ulmo,
Corporaque agresti nudant prædura palæstræ.
Hanc olim veteres vitam coluere Sabini...

L'instinct de la terre.

— Ici, en effet, il énumère des avantages dont les meilleurs des paysans, si vous savez les faire causer, reconnaîtront eux-mêmes la réalité... Ce ne sont pas seulement la *mer* comme nous le rappelait le Breton de K., ou la *forêt* comme je vous le disais d'après les hommes que j'ai vus dans les environs de Compiègne, c'est, dans le moindre village, la *terre* pure et simple, qui garde et retient les hommes vraiment faits pour la comprendre. Cet amour de la terre pour elle-même se perd beaucoup, je le reconnais.

= Le docteur Labat montre bien les causes de cette désaffection dans ses profonds articles intitulés : *La vocation paysanne et l'école*[1]. — *L'abandon de la terre.* — *En Gascogne....*

1. *Revue des Deux Mondes*, 1er août 1910 — 1er juillet 1911 — 1er juillet 1912.

— Oui.

= ... Et les remèdes qu'il indique sont ceux qu'Auguste et Mécène désiraient jadis voir parer des couleurs de la poésie. Serons-nous plus heureux qu'Auguste et Mécène? En tous cas, il dépend de nous de connaître et d'encourager le jardinier du Galèse, le vrai paysan attaché à la terre, et de l'aider à y retenir sa famille, au lieu de l'en déraciner.

Les choses sous les mots : mots latins, souvenirs d'aujourd'hui.

... Ils ne nous répondent pas tous, en effet : « Vous, messieurs, vous êtes mieux! » J'en connais quatre au moins, dans un tout petit village, quatre chefs de famille, pères respectivement de deux, trois, cinq et six enfants, qui aiment le travail de la terre et en parlent à la fois avec science et conscience. Que de fois, s'interrompant dans leurs travaux, au labour, à la fenaison, ou m'invitant à les suivre quand ils se rendaient en voiture jusqu'à des champs éloignés, ils m'ont rappelé par leurs paroles certains vers des *Géorgiques*! Même accent, parfois mêmes mots... J'en aperçois un dans le passage qui vient. Lisez. Nous sommes au printemps...

R. — Le laboureur a fendu la terre — de sa charrue recourbée. — Par là il prépare les fruits de l'année; — par là il soutient sa patrie, sa tendre postérité, — par là il nourrit son troupeau de bœufs — et ses jeunes taureaux qui l'ont bien gagné par leurs services[1].

= « C'est bon, c'est dur au travail », me disait un de ces hommes, tapant sur l'échine de ses bœufs... Je m'imagine qu'il faut lire *meritos* sur le même ton.

R. — Point de repos, avant que l'année ne regorge de fruits.

— Le paysan picard ou normand a le culte de ses pommiers.

1. Agricola dimovit terram — incurvo aratro : hinc anni labor; — hinc sustinet patriam parvosque nepotes, — hinc armenta boum — juvencosque meritos.

R. — ... n'ait accru son troupeau de moutons...

— Hier encore, l'élevage du mouton était une source de bons revenus; le « berger » passait à la ferme pour un homme entendu, plein d'expérience, sachant parfois un peu l'art vétérinaire... On n'en trouve plus, paraît-il, et c'est une des raisons pour lesquelles le *pecus* chez nous diminue au profit de l'*armentum*.

R. — ... ou multiplié les gerbes de blé —, couvert les sillons de récoltes — et fait plier les greniers[1].

Image de poète, image populaire.

= Bien traduit. De qui est cette dernière image?

Plusieurs. — De Victor Hugo :

Afin qu'un blé plus mûr fasse plier vos granges !

= Voilà comment un poète (je parle de Victor Hugo!) sait traduire un poète! Et voilà comment l'expression vraie, le mot propre, chez Hugo comme chez Virgile, comme chez l'homme du peuple lui-même, est presque toujours une image.

Repoussoir : un traducteur qui n'est qu'un versificateur.

— B. a apporté la traduction de l'abbé Delille, le « Virgile français »! Il y aurait peut-être un rapprochement à faire. Lisez-nous ce passage dans votre petit volume, B.

= De quand est l'édition?

B. — De 1803.

= Ce n'est pas l'édition originale, qui parut en 1769; mais l'auteur n'a dû rien changer, étant arrivé du premier coup à la perfection de son genre... Quels étaient les caractères de ce style?

C. — L'expression abstraite, décolorée...

D. — Le terme général.

E. — La périphrase.

— En somme, tous les défauts de la poésie au XVIIIe siècle;

1. Nec requies, quin aut pomis exuberet annus, — aut fetu pecoris — aut mergite culmi cerealis — oneretque sulcos proventu atque vincat horrea.

juste le contraire de ce que nous louons chez Virgile. Lisez, depuis *agricolas*.

B. — Le laboureur en paix coule des jours prospères...

[Rires.]

PLUSIEURS. — Ça n'est pas dans le texte !

B. — Il cultive le champ que cultivaient ses pères...

[Nouveaux sourires.]

B. — Ce champ nourrit l'État, ses enfants, ses troupeaux
Et ses bœufs, compagnons de ses heureux travaux.
Ainsi que les saisons sa richesse varie...

PLUSIEURS. — Ça n'est pas non plus dans le texte !

B. — Ses agneaux au printemps peuplent sa bergerie;
L'été remplit sa grange, affaisse ses greniers...

= Ah, enfin, une image ! C'est la seule fois qu'il traduise ıste : *vincere* ne pouvait pas, même à ses yeux, passer ıaperçu. Mais quelle pauvre image ! Comme elle est ›urde, disgracieuse !

Afin qu'un blé plus mûr fasse plier vos granges !

Voilà le poète !... « Affaisser ! affaisser ! » Bon pour un pport d'architecte !

Soyez plutôt maçon !...

Un paysan, lui, ne dira jamais : *affaisser*. Et je suis sûr ıe son patois se rapproche presque toujours de Virgile ıus que de Delille... Il se fait plus de métaphores justes, ïves, colorées, aujourd'hui comme au temps de Malherbe, r une place de village qu'au bout du pont des Arts... Et ilà pourquoi le paysan de nos jours revit pour nous par langue autant que par ses sentiments dans les vers des *ïorgiques*.

Jne contestation. De la critique des textes.

G. — Mon texte porte *penates* au lieu de *nepotes*.

PLUSIEURS. — Le mien aussi !

— Je crois même que c'est la leçon adoptée par les plus récents éditeurs, Benoist, Gœlzer...

De K. — C'est la bonne, parce qu'elle complète mieux *patria* : sa patrie, son humble foyer.

— En pareille matière, le goût peut, en effet, nous guider. Mais le seul moyen sûr est l'examen des manuscrits... Toute une science. Comment l'appelle-t-on?

G. — La paléographie.

D. — La critique des textes!

— Nous ne pouvons pas la pratiquer nous-mêmes, pour la bonne raison que ces manuscrits sont dispersés dans toutes les bibliothèques d'Europe.

G. — Et puis, il faudrait savoir les lire!

— Mais nous pouvons nous en rapporter aux savants comme Benoist et Gœlzer; il suffirait de consulter une grande édition critique pour voir avec quel soin les manuscrits sont comparés, collationnés. — Sachez au moins qu'elle existe; c'est l'édition Ribbeck. Or, elle donne *Penates*, et la question est tranchée.

De K. — C'est ce que je disais!

— Mais pas pour la même raison!

— J'ai eu le bonheur de connaître un de ces savants, M. Léopold Delisle! Si vous saviez avec quelle conscience un homme pareil fait ses recherches; quels voyages, quels travaux! Il est peu probable que dans la section C nous possédions un de ses futurs émules. Il est bon, du moins que vous sachiez apprécier partout la valeur de l'esprit scientifique.

L'image dans le mot : le sens primitif. Le mot « lætus ».

— L'incident est clos! Revenons au paysan lui-même, à la puissance de l'image poétique qui nous fait vivre de sa vie. Allez, G.

G. — L'hiver approche[1]...

— Non. Quelle est la quantité de *e* dans *venit*?

1. Venit hiems : — teritur Sicyonia baca trapetis, — Glaebsues læti redeunt, — dant arbuta silvæ;

PLUSIEURS. — Long.

— *Vĕnit* au présent, *vēnit* au parfait : « L'hiver est venu. »

PLUSIEURS. — On n'est qu'en automne.

— Il y a *vēnit*... Traduisons par le parfait... et admettons que le poète oppose simplement la seconde moitié de l'année à la première, l'hiver à l'été... Soyons scrupuleusement exacts.

G. — L'hiver est venu : — on broie sous le pressoir les baies de Sicyone, — les porcs rentrent nourris de glands.

— Rendez l'image vraie. Quel est le sens primitif de *lætus*?

DE K. — « Gras. »

Virgile l'emploie presque toujours dans son sens primitif :

Quid faciat lætas segetes.

PLUSIEURS. — Ici, plus loin : *gramine læto*.

— Oui... « le gazon épais ».

= M. Bréal, dans la préface de son dictionnaire étymologique, cite cet exemple, avec d'autres, à l'appui d'une thèse bien intéressante. « On sera frappé, dit-il, de la quantité de passages empruntés à Virgile. C'est que de tous les écrivains latins il est celui qui s'applique le plus à employer les mots en leur acception propre et leur sens primitif... »

— Tout à fait curieux, en effet. Vous voyez pourquoi le poète, par le seul fait qu'il est poète, remonte au sens primitif...

PLUSIEURS. — Parce qu'il est toujours concret.

— Le premier sens est une image, image créée par des hommes simples qui veulent tout voir et toucher.

= Et telle est bien la pensée de Bréal :

« Quand, au début des *Géorgiques*, Virgile écrit : *Quid faciat lætas segetes*, l'adjectif *lætus* est le terme même dont se servent les agronomes : il s'agit des grasses moissons... » Vous voyez que par toutes les remarques nous arrivons toujours à la même conclusion : cela sent le « terroir »; ce

poème est bien celui de la terre; il nous ramène sans cesse au vrai paysan.

Le mot « arbuta ».

G. — Les forêts donnent leurs arbouses...

E. — Ne doit-on pas dire : leurs *baies?*

— Il est certain que Virgile désigne par ce mot tous les fruits sauvages de la forêt (*arbuta silvæ*), par opposition aux *poma* des vergers : la partie est prise pour le tout. Mais comme ce terme fait image, nous devons scrupuleusement conserver l'expression pittoresque, l'expression qui « peint »....

= Et qui est encore, à ce titre, celle des campagnards eux-mêmes. J'ai connu un vieil original, chasseur forcené, qui, à l'âge de quatre-vingts ans, se levait encore avant le jour pour « affûter » les verdiers et les becs-figues, vers la fin de septembre. Il allait s'asseoir, dissimulé par une cabane de branchages, sous un alisier, dont les fruits rouges attirent particulièrement les oiseaux. Croyez-vous que ce brave homme allait parler d'un « arbre à baies »? Il disait : « les alises »; il les voyait en prononçant le mot, elles le fascinaient presque autant que ses victimes. Il tenait pour lui dans cette vision des « alises » tout un poème de la nature; il revivait, rien qu'à prononcer ce terme, toutes ses matinées dans le brouillard d'automme, à la lisière du bois. En voilà un qui aimait et comprenait la nature! Paysan quelque peu dégrossi par la ville, il était bien resté le descendant d'une longue lignée de terriens. Cet homme-là était plus capable de comprendre les *Géorgiques* que l'abbé Delille; jamais il n'aurait songé à traduire *arbuta* autrement que par « les arbouses »! Il y a des mots, comme des paysages, qu'on peut appeler des « états d'âme ».

Une maladresse!

G. — L'automne dépose mille productions diverses[1].

— Ce « dépose » est peu élégant! Ne pourriez-vous

1. Et autumnus ponit fetus varios, — et alte — in saxis apricis — vindemia mitis coquitur.

rendre l'image avec un peu plus de goût? Il s'agit des produits de l'arrière-automne, c'est-à-dire des fruits. De quelle manière cette saison nous livre-t-elle les pommes, les poires, les raisins?...

PLUSIEURS. — On les cueille.

G. — On les détache de l'arbre.

— Soit.

Un tableau.

G. — L'automne détache des arbres mille fruits divers — et là-haut — le long des roches exposées au soleil — la vendange s'adoucit en mûrissant.

— Quelle analyse, en un vers! Comme les expressions se succèdent, dans l'ordre naturel : la place de la vigne, l'exposition et les progrès de la maturité. Et quelle propriété dans les termes : *mitis*, *coquitur*...

E. — Le raisin cesse d'être vert, acide...

G. — Il devient moins dur et plus sucré...

— C'est encore à de pareils détails qu'on reconnaît le vrai campagnard, l'homme qui sait parce qu'il a *vu* et *vécu*.

= Que dit l'abbé Delille?

« **Traduttori traditori!** »

B. — Et les derniers soleils, sur les côtes vineuses,
Achèvent de mûrir les grappes paresseuses.

= Paresseuses!... Et les rochers? néant! Et l'exposition, là haut, *alte*? Pas la moindre trace...

N. — Une traduction que je possède met pour *mitis* : plus doux que le miel.

— Encore un traducteur fleuri! Plus fleuri qu'exact. Son nom?

N. — M. Binet, professeur de l'Université.

— Sous la Restauration peut-être... Un disciple immédiat de l'abbé Delille. Il ajoute une image fausse, et oublie de traduire la vraie. On appelait, dès le XVIIe siècle, ce genre de traductions... Vous connaissez le mot, sur Perrot d'Ablancourt...

G. — De belles infidèles !

— Elles avaient mille manières de ne pas traduire l'auteur et de ne pas sentir la nature...

Encore la morale des champs.

Tandis que Virgile, lui, connaît les champs et l'homme des champs. Il va nous rappeler maintenant que cet homme, sous sa rude écorce, a des vertus, des principes, de saines habitudes, qu'il est le sel de notre terre : *sustinet patriam* ! Si la terre lui a donné sa vigueur un peu fruste, elle lui donne aussi sa patience, sa sagesse lente et sûre, un sens très profond des réalités, une honnêteté un peu grosse, mais solide comme sa personne. Parfois même, il s'humanise... Continuez plutôt, G.

G. — Cependant, ses fils chéris se suspendent après lui pour l'embrasser — sa chaste demeure conserve des mœurs pures. — Ses vaches laissent pendre leurs mamelles gonflées de lait — et ses gras chevreaux, dans l'herbe épaisse — luttent en entremêlant leurs cornes [1]...

— Et voici maintenant le Dimanche... le jour où le paysan se redresse, où sa femme met ses habits de fête pour la messe, où lui-même « se fait honneur » en passant la veste de drap noir, où l'on cause après... ou pendant les vêpres, devant les portes, sur la place, autour des tables de l'auberge tandis que les jeunes gens jouent aux quilles... Allez, de V.

De V. — Le maître de la maison lui-même célèbre les jours de fête — et, couché sur l'herbe, — tandis qu'au milieu brûle le feu de l'autel — et que ses compagnons de travail — couronnent le cratère de feuillage, — il t'invoque, ô Dieu du pressoir — en faisant des libations [2].

1. Interea dulces nati pendent circum oscula, — casta domus servat pudicitiam; — vaccæ demittunt ubera lactea, — pinguesque hædi, in gramine læto, — luctantur inter se adversis cornibus. —

2. Ipse agitat dies festos, — fususque per herbam, —ubi in medio ignis, — et socii coronant cratera, — te vocat, Lenæe, — libenas — magistrisque pecoris — ponit in ulmo certamina — velocis jaculi. — nudantque — agresti palæstræ — corpora prædura. — Hanc vitam olim veteres Sabini coluere.

Deux sens délicats à fixer!

— *Lenæe*, de Ληναῖος — Ὁ ληνός le pressoir... Votre traduction, ou la note de votre édition, est fidèle à la vraie méthode : elle remonte à la source! Elle rend bien ce que le poète avait dans l'esprit en écrivant *Lenæe*, et non *Bacche*.

M. — Est-ce que *coronare cratera* ne signifie pas aussi « remplir la coupe jusqu'au bord »?

— Non : c'est *coronare vina*. Le cratère (encore un mot grec : de κεράννυμι, mélanger) servait à mélanger le vin et l'eau... Vous savez comme le vin des anciens était mal fabriqué : une lie épaisse; il fallait le brasser avec de l'eau... Vous pensez bien que si on avait rempli le vase *jusqu'au bord*, l'opération n'eût pas été facile. — Nous savons, du reste, que l'usage était de couronner ainsi de lampres le cratère... Comment?

Du secours que prête l'archéologie.

Plusieurs. — Par les sculptures des vases.

— Nous avons rencontré tout à l'heure sur notre route *critique des textes*. Voici que nous éprouvons le besoin d'avoir recours à l'*archéologie*. Dans l'état actuel de nos classes, avec les nombreuses occupations qui se disputent élèves et professeurs, nous ne pouvons qu'apercevoir ainsi la terre promise. Il n'en sera plus de même, le jour où seront constituées les études que nous rêvons d'établir...

= Les « Humanités latines! »

— Achevez au moins d'en donner, pour ce texte, le dessin. Allez, P.

P. — Pour les gardiens du troupeau — il propose un concours — et assigne un orme comme but à leurs javelots rapides —

Le Dimanche au village.

— Le tir à l'arc, en Picardie!

Plusieurs. — En Suisse, le tir au fusil...

= Vous le voyez, rien n'est plus moderne.

P. — Puis ils dépouillent — pour une palestre rustique leurs corps vigoureux.

— Tous les sports!

P. — Telle est la vie que jadis ont menée les vieux Sabins.

— Les sports ne sont pas d'hier! Virgile non plus. Vous voyez pourtant qu'il est encore d'aujourd'hui, et même de demain.

— C'est ce que nous voulions surtout vous faire sentir dans les *Géorgiques*...

Réponse à une objection.

— Vous demandez quelque chose, X.?

X. — Le passage de George Sand que vous nous avez dit de lire à ce propos n'est pas aussi élogieux que nous pour les paysans d'aujourd'hui.

— Lisez.

X. — C'est alors que le « *O fortunatos... agricolas* » de Virgile me revint à l'esprit... Heureux laboureur! Oui, sans doute, je le serais à sa place... Mais hélas! cet homme n'a jamais compris le mystère du beau[1]...

— La bonne dame de Nohant s'est heureusement démentie dans la suite de son récit! Car, sans doute, il faut avouer que le paysan ne comprend pas comme nous le « mystère du beau »; mais il a sa manière à lui de le sentir, et, dans la mesure précisément où Virgile nous l'indique, l'homme des champs sait connaître et apprécier la nature. Songez donc, pendant les vacances, à ces vers si pleins de choses qui ne vieilliront jamais! Observez, à votre tour, en vous inspirant de vos souvenirs, les hommes de la campagne, tâchez de vivre, vous aussi, de modernes *Géorgiques*.... Et vous verrez, une fois de plus, que là comme ailleurs, le poète est bien celui qui a dit pour toujours les « choses essentielles. »

1. *La Mare au diable*, I.

2. L'HUMANITÉ

PLAINTES SUR LA MORT D'UN JEUNE GUERRIER

(*Énéide, XI*, 36-181.)

AVANT L'EXPLICATION[1]

— Nous avons courageusement relevé le défi de J. [2]; et, parmi tant de textes proposés dans vos devoirs, après avoir hésité entre l'épisode d'Andromaque et l'apparition d'Hector, entre la mort de Priam et l'entretien d'Énée avec Anchise, nous nous sommes dit qu'en somme

A vaincre sans péril on triomphe sans gloire!

et qu'à choisir des passages sur lesquels nous étions tous d'accord, la classe perdrait au moins en intérêt dramatique! Il n'est pas mauvais qu'une classe, comme une scène, soit « un combat », que les élèves arrivent avec une opinion, les professeurs avec une autre, et qu'on discute textes en main. Vous vous appuierez donc pour soutenir la vôtre, sur les *discours d'Énée et d'Évandre après la mort de Pallas*. J. conduira votre troupe audacieuse, et vous renouvellerez ses attaques, pour voir si vraiment les textes, ce ne dis pas les justifient, mais les excusent en partie. Nous examinerons ensuite, à notre tour, vos opinions; nous essaierons de comprendre les motifs de votre sévérité pour Virgile, de votre préférence presque sacrilège pour un Tyrtée moderne; et nous espérons, sans tomber dans un plat humanitarisme, vous ramener à une appréciation plus modérée, plus équitable de l'humanité virgilienne.

Grosse question, il faut bien le dire, et question grosse de disputes, d'opinions contradictoires également hono-

1. Indications rédigées d'un commun accord et lues aux élèves le jour où M. Prat a proposé le texte d'explication.
2. Voir p. 266.

rables! Ce n'est ni plus ni moins que la question de la guerre, celle dont les journaux nous entretiennent tous les jours, qui hante l'Europe depuis un an et plus, et qui touche de si près même les tout jeunes gens. Certains pères un peu sévères trouvent que vous devriez attendre l'âge de vingt et un ans pour avoir des idées à ce sujet ou au moins pour les exprimer... La plupart songent, au contraire, que vous avez bien votre mot à dire, discret, mais sincère, dans ces discussions où votre sort s'agite; et pourvu que vous le donniez avec mesure, en termes prudents et modestes, ils aiment à entendre parler la voix émue de la jeunesse. Or cette voix, en France, comme partout ailleurs, est, non pas certes plus belliqueuse, mais plus décidée peut-être, sinon plus hardie que celle de notre génération. La divergence qui semble s'accuser ici, à propos de Virgile, entre vous et nous correspond sans doute à deux états d'âme dont l'un (le nôtre) était plus rapproché du poète latin, dont l'autre (celui des collégiens de quinze ans dans tous les pays d'Europe) s'en éloigne davantage. Et voilà pourquoi J. ose parler, dans ces vers admirables, d'une « douleur énervante », tandis que nous y saluons une tendre et noble humanité.

Vous préparerez les deux passages indiqués, non sans lire attentivement les cent vers contenus dans l'intervalle. Et mercredi prochain...

Nous nous retrouverons, seuls à seuls, chez Barbin!

L'EXPLICATION

1re partie : L'oraison funèbre de Pallas par Énée (Livre XI, v. 36-58.)

I. — *Avant le discours. Le ton virgilien.*

Ut vero Æneas foribus sese intulit altis,
Ingentem gemitum tunsis ad sidera tollunt
Pectoribus mæstoque immugit regia luctu.
Ipse caput nivei fultum Pallantis et ora

Ut vidit levique patens in pectore vulnus
Cuspidis Ausoniæ, lacrimis ita fatur obortis :

— Quelle que soit votre tendance à traiter légèrement Virgile, il est une chose que dès les premiers mots vous devez reconnaître, sous peine de commettre une lourde injustice : c'est la discrétion du poète, même dans cette douleur que vous trouvez « énervante », et la parfaite mesure de son expression. Essayez de nous faire apprécier, dès les six premiers vers, le *ton* virgilien. M.

M. — Dès qu'Énée a franchi la porte élevée, — toutes, en se frappant la poitrine, poussent vers le ciel — un long gémissement, — et le palais royal [1]...

— Hum!

G. — La tente royale.

— L'expression de M. était doublement fausse. D'abord, la tente d'Énée peut être une demeure royale ; elle n'est pas un palais. Ensuite, que rappelle en français, en « parisien » surtout, le mot de *Palais-Royal?*

S. — Un théâtre!

— Et un théâtre peu tragique. Il y a pas mal d'expressions ainsi disqualifiées. Nous ne pouvons pas empêcher qu'elles n'éveillent, toujours et partout, les images auxquelles l'usage les a fortement associées. Inclinons-nous. Évitons-les. Elles détonnent.

M. — La tente royale retentit de leurs cris lamentables. — Lui-même, dès qu'il aperçut — la tête de neige de Pallas [2] —

[Rires.]

— Vous voyez! On rit presque autant que si vous aviez dit « la tête de bois ». Même faute de goût, même erreur commise sur l'expression française... Elle n'est pas dans le ton.

E. — Blanc ou pâle comme la neige.

— Soit.

1. Ut vero Æneas sese intulit foribus altis, — tunsis pectoribus tollunt ad sidera — ingentem gemitum, — regiaque....

2. regiaque immugit luctu mæsto. — Ipse, ut vidit — caput et ora Pallantis nivei, — fultum, — vulnusque patens — in levi pectore.

M. — La tête et le visage de Pallas, pâles comme la neige, — sur le lit funèbre, — et la blessure béante — sur sa douce poitrine, —

— Douce... Ce n'est pas l'image vraie...

T. — Léger ?

— Contresens. M., du moins, avait remarqué que *lēvis* est un autre mot que *lĕvis*, léger. Il avait scandé le vers.

G. — *Levis* veut dire : uni.

— Qui donnera un terme meilleur encore ?

L. — Poli...

— Non. « Poli » fait penser à un meuble passé au papier de verre...

V. — Blanc ?

D. — Frêle...

— Vous vous égarez. *Lēvis* est opposé à *villosus*, velu... « Blanc » est encore le terme le moins inexact.

M. — Et béante, — sur sa blanche poitrine, — la blessure que lui fit le javelot d'Ausonie, — il s'exprime ainsi, — les yeux pleins de larmes [1].

— Il est difficile d'être plus discret. L'analyse a beau être complète dans les deux tableaux, elle est brève, parce que les traits sont admirablement choisis ; nous voyons d'abord la foule gémissante, ses cris, ses gestes et l'écho de ses cris répercutés, ensuite le corps du jeune guerrier, sa position, sa couleur, la blessure... autant de mots, autant d'idées, tant le poète sait distinguer les traits qui résument tous les autres et permettent de les évoquer [2]. Je suis sûr qu'on ne peut pas en dire autant de l'abbé Delille... Vous avez encore la traduction, B. ? Lisez-nous ce passage... Delille supprime la moitié des images et y substitue des termes vagues, inutiles, un véritable remplissage.

B. — Mais au lit funéraire à peine Énée arrive.
Soudain de tous côtés sort une voix plaintive ;
Et les pleurs, les sanglots, les plaintes, les regrets...

1. Patensque — in pectore levi, — vulnus cuspidis Ausoniæ, — ita fatur — lacrimis obortis.

2. Voir, sur le choix et le pouvoir d'évocation des images, *La Classe de Français*, p. 44 et 45.

— Quatre mots, dont trois inutiles!

B. — De leur deuil unanime ont rempli le palais.

— Unanime!... A l'unanimité! Voilà encore un mot, qui détonne comme une fausse note...

B. — A peine il aperçoit la blessure cruelle,
Ce beau front que flétrit une pâleur mortelle,
Il gémit, il s'écrie en le baignant de pleurs...

J. — Æneas pleurait comme un veau!

— Scarron a tort, et c'est Delille qui trouve ici la note juste.... Scarron, d'ailleurs, « ce misérable Scarron » (comme disait Boileau), n'a pas traduit ce vers, car son *Énéide travestie* s'arrête au VIIIe chant.

J. — Bien ou mal traduit, ce *lacrimis obortis* n'est pas en situation. Un soldat ne doit pas pleurer.

= « Je n'avais jamais vu des matelots pleurer sous les armes, et ils pleuraient silencieusement, tous ceux du piquet d'honneur... Quand le corps de cet amiral reviendra en France, on déploiera, c'est certain, une pompe infiniment plus brillante qu'ici, dans cette baie d'exil. Mais qu'est-ce qu'on pourra lui faire, qu'est-ce qu'on pourra inventer pour lui qui soit plus beau et plus rare que ces larmes?... » (P. Loti, *La Mort de l'amiral Courbet.*)

Je pense que vous ne récuserez pas ce témoignage d'un soldat! D'ailleurs, Virgile, plus discret que Delille, parle seulement de larmes *obortis; lacrimæ oboriuntur*, les larmes commencent à poindre... Elles ne coulent pas... « Pleurait comme un veau! »... Misérable! Barbare!... C'est Scarron que je veux dire.

II. — *L'oraison funèbre : les adieux d'Énée.*

Quant au discours lui-même, il est plein de naturel et de implicité.

— N'avons-nous pas tous, d'ailleurs, à prononcer de emblables oraisons funèbres? ou au moins à les écrire? l'avez-vous pas dû adresser déjà des lettres de condo-ances?... Personne? C'est extraordinaire!... Ah, vous,

H.? Combien de pages avez-vous consacrées à votre thrène?

H. — Pour être sincère, je l'ai fort écourté.

— Et vous avez par là fait preuve d'un goût suprême. Il faut être court; il ne faut pas troubler, fatiguer dans la douleur; il faut pourtant exprimer un sentiment sincère, éviter la sécheresse, non moins que la prolixité, en laissant parler tout bonnement son cœur. C'est ce que fait Énée.

— Analysez d'abord brièvement le discours, G.

Analyse.

G. — *Début :* la surprise.

« Tene, inquit, miserande puer, quum læta veniret,
Invidit Fortuna mihi, ne regna videres
Nostra neque ad sedes victor veherere paternas?

1. *Le chagrin.*

a) *Le passé :* regrets ; responsabilité.

Non hæc Evandro de te promissa parenti
Discedens dederam, cum me complexus euntem
Mitteret in magnum imperium metuensque moneret
Acres esse viros, cum dura prœlia gente.

b) *Le présent :* deux tableaux :

Les illusions d'Évandre :

Et nunc ille quidem, spe multum captus inani,
Fors et vota facit cumulatque altaria donis;

Les funérailles de Pallas :

Nos juvenem exanimum, et nil jam cælestibus ullis
Debentem, vano mæsti comitamur honore.

c) *Le lendemain :* la douleur d'Évandre :

Infelix! nati funus crudele videbis!
Hi nostri reditus exspectatique triumphi!
Hæc mea magna fides!

2. *La consolation :* la bravoure de Pallas.

At non, Evandre, pudendis
Vulneribus pulsum adspicies nec sospite dirum
Optabis nato funus pater.

Conclusion : perte subie par l'Ausonie et les Troyens.

Hei mihi, quantum
Præsidium, Ausonia, et quantum tu perdis, Iule!

— Un texte ainsi divisé est déjà à moitié traduit ; il ne reste plus qu'à diviser, subdiviser encore chaque partie, pour que le travail porte sur les expressions elles-mêmes... Or toute expression bien définie, bien mise à sa place, rattachée au sens primitif du mot de valeur qui la domine, fait surgir dans votre pensée son équivalent français. Appliquez cette méthode aux quatre premiers vers, G.

Les mots de valeur et les sentiments qu'ils nous révèlent.

G. — Comment, dit-il, malheureux enfant, comment la Fortune jalouse — alors qu'elle venait si riante — a-t-elle pu te ravir à mon affection, — t'empêcher de voir mon royaume — et de revenir vainqueur au foyer paternel[1]?

— Vous avez bien décomposé le mot *invidit*. Il contenait deux idées : le refus — et le motif du refus, la jalousie. Comment les Grecs appelaient-ils cette jalousie de la fortune ou des dieux?

Plusieurs. — La Némésis.

H. — La destinée de l'homme était fixée et ne devait pas dépasser un certain degré de bonheur. Quiconque s'élevait trop et jouissait d'un bonheur insolent, s'attirait la jalousie des dieux.

— Ce mot, plus clair encore pour les anciens que pour H., éveillait dans leur mémoire un long cortège de souvenirs effrayants. Lesquels?

Plusieurs (à la fois). — Œdipe!... Prométhée!... Agamemnon!...

— Vous citez avec raison des exemples grecs. L'idée était grecque, et non latine. Mais le public lettré, auquel s'adressait Virgile, avait été nourri, comme lui, à l'école de la Grèce.

1. Tene, inquit, miserande puer, Fortuna — cum læta veniret, — invidit mihi ne nostra videres regna, — neque veherere victor ad sedes paternas?

— Le mot *miserande puer* a aussi une grande valeur. Il donne le ton du discours. Énée se considère comme le tuteur, le second père de ce tout jeune homme. Imaginez un professeur auquel sa famille a confié un jeune Pallas de Seconde et qui le voit se noyer dans un lac de Suisse (le fait, hélas ! s'est présenté). Il ne parlera pas avec la même suite ; il dira sûrement la même chose. Et d'abord il se rappellera la famille, les recommandations du père... Dites cela en vers latins, G.

G. — Ce ne sont pas là les promesses qu'en le quittant — j'avais faites à ton père Évandre ! — Il m'embrassait — alors qu'il m'envoyait fonder un empire, — il m'avertissait, dans ses craintes, — que j'allais avoir affaire à des hommes pleins de vaillance, à une nation aguerrie.

— Et lui, hélas ! aujourd'hui, — plein de vaines illusions, — peut-être adresse-t-il encore aux dieux des prières — et couvre leurs autels d'offrandes [1]...

— Nous cependant, devant le corps inanimé de son fils — qui ne doit plus rien à aucun dieu du ciel, — nous nous acquittons envers lui, — le cœur brisé, — de vains honneurs [2].

B. — *Dura* ne se rapporte-t-il pas à *prœlia* ?

— Toujours l'ignorance de la prosodie ! Il est bien tard pour vous apprendre qu'*a*, ici, est long, et pourquoi il l'est. C'est décourageant. Continuez, vous, B.

B. — Malheureux, tu devras donc voir ce spectacle cruel, les funérailles de ton fils ! — Voilà donc notre retour et le triomphe attendus ? — Voilà ma grande confiance [3] !

Le mot « fides ». — Encore le cahier de vocabulaire !

— Vous comprenez ce que vous dites ?

1. Non hæc promissa discedens — dederam de te parenti Evandro, — cum complexus me — mitteret euntem in magnum imperium — moneretque metuens viros esse acres, prœlia [esse] cum gente dura. — Et nunc quidem ille — captus multum spe inani — fors facit et vota, — cumulatque altaria donis. —

2. Nos juvenem exanimum — et debentem jam nil ullis cælestibus — comitamur mæsti vano honore. —

3. Infelix ! Videbis crudele funus nati ! — Hi nostri reditus et triumphi exspectati ! — Hæc mea magna fides. —

B. — Pas très bien!

— Alors, pourquoi dites-vous une chose qui n'a pas de sens, même pour vous? On peut commettre une erreur, un contresens, mais non pas dire une chose absurde.

— Quel est le sens primitif de *fides*?

Plusieurs. — Confiance.

— Bien. Et les sens dérivés?... Vous n'osez pas? Vous les savez certainement; mais vous ne les avez pas appris, adis, dans un certain ordre, ni revus, depuis, toujours ans le même ordre. Voilà ce que nous voulons obtenir de os successeurs, en leur conseillant un *cahier méthodique e vocabulaire*. Un élève qui aurait appris et rappris, vingt ois rappris, les sens de *fides*, déduits du sens primitif, urait acquis à la fois des souvenirs et des habitudes qui eussent fait reculer d'horreur devant l'absurdité de B. Les oici, ces sens dérivés. Voyez avec quelle logique procèdent plus souvent les langues :

Fides, confiance.
1. Confiance qu'on éprouve : foi.
2. Confiance qu'on inspire : crédit, autorité.
3. Ce qui inspire la confiance : loyauté, honnêteté.

Ici, vous n'avez qu'à remonter au sens primitif :

fides, la confiance —
mea : que j'éprouvais, ou que j'inspirais.

Plusieurs. — Que j'inspirais!

— Oui, en raison du contexte.... Il avait charge d'âme; a trompé la confiance d'Évandre.

« Voilà l'effet de cette grande confiance que je t'avais spirée! » « Voilà l'effet de ta belle confiance dans Énée! » i, nous passons du chagrin à la consolation. Donnez bien *at* toute sa force.

B. — Ah, du moins, cher Évandre, — ce n'est pas de nteuses blessures que tu le verras frappé — tu ne souhairas pas pour lui sain et sauf[1]....

1. At non, Evandre — non pudendis vulneribus adspicies pulsum optabis pater nato sospite.

— Qu'il mourût?

B. — Qu'il fût mort....

— Ce rapprochement cornélien n'a que le léger défaut d'être un contresens! Du reste, il est excusable, car les anciens eux-mêmes s'y sont trompés. Le commentateur Servius, qui savait mieux que vous (et pour cause) la prosodie et la déclinaison, ne les connaissait pas encore aussi bien que les savants modernes. Il admettait que *sospitĕ* était une forme de *sospitī*. Or, cette substitution est contraire à tous les usages latins. *Sospite nato* ne peut être qu'un ablatif absolu.

« Tu n'auras pas à souhaiter la mort cruelle, ô père, — en apprenant que ton fils a lâchement sauvé sa vie —

« Hélas, quelle perte pour l'Ausonie, — quelle perte aussi pour toi, mon cher Iule[1]! »

— Ici se termine cette courte oraison funèbre.

De quelques lacunes. Réflexions d'élèves.

J. — Elle est bien longue, pour un guerrier.

— Nous avons lu souvent, trop souvent! cette année, des discours de colonels, prononcés au Maroc, et qui avaient à peu près cette longueur; et ils avaient été sûrement écoutés, par les compagnons d'armes des officiers, sous-officiers ou soldats tués à l'ennemi, dans les mêmes sentiments que celui de l'amiral Lespès par les marins du « Bayard ».

J. — Ceux-là insistaient sur le second point : la bravoure du mort, l'utilité du sacrifice consenti... Le reste n'est bon qu'à démoraliser les soldats.

— Nous voyons que Virgile aura de la peine à vous séduire!

De K. — D'où vient aussi que ce héros si pieux ne fasse appel qu'à des consolations humaines? Il n'est pas question de revoir un jour Pallas aux Enfers.

— C'est vrai : et la chose est d'autant plus curieuse qu'Évandre, le religieux Évandre, n'y fera pas non plus la

1. Hei mihi, quantum præsidium perdis, Ausonia, — et quantum tu, Iule! —

moindre allusion.... Peut-être parce que les idées philosophiques du chant VI, qui vous ont tant intéressés, les idées déjà chrétiennes sur le bonheur de l' « au-delà », n'étaient pas encore des idées religieuses; elles n'étaient sûrement pas des idées populaires. L'ancienne religion, au contraire, celle d'Énée, celle d'Évandre, aussi bien la grecque que l'étrusque, ne considérait la vie d'outre-tombe que comme une vie crépusculaire, triste et monotone à pleurer....

— Le peuple, à l'époque d'Auguste, partageait encore plus ou moins l'opinion d'Achille.... Vous vous rappelez sa réponse à Ulysse?

Plusieurs. — « On s'ennuie!... On s'ennuie! »

G. — « Je voudrais n'être qu'un esclave sur la terre, chez un laboureur misérable... plutôt que de régner ici sur les morts [1]! »

— Et voilà pourquoi le pieux Énée s'en tient aux condoléances laïques! Il faut reconnaître qu'elles sont moins faciles à rédiger, et aussi moins efficaces que les autres. Je vous souhaite, pourtant, le jour où vous devrez vous en acquitter, de n'y être ni plus maladroits ni plus longs que le héros troyen! Il vous faudrait, pour apprécier le tact d'Énée, comparer son oraison funèbre à ces œuvres étonnantes qu'a tant louées l'antiquité et qu'elle appelait des *Consolations*. La longue et étrange lettre de Sulpicius à Cicéron sur la mort de sa fille, considérée comme le chef-d'œuvre du genre, ou la *Consolation à Helvia* de Sénèque vous rendraient peut-être indulgents pour Virgile.

2e partie : Analyse des 92 vers intermédiaires.

Opposition de plus en plus nette entre la passion de la guerre et l'amour de la paix (v. 59-151).

Deux élèves, successivement, demandent à faire l'ana-

1. Βουλοίμην τ' ἐπάρουρος ἐὼν θητευέμεν ἄλλῳ,
ἀνδρὶ παρ' ἀκλήρῳ.....
ἢ πᾶσιν νεκύεσσι καταφθιμένοισιν ἀνάσσειν. (Odyssée, XI.)

lyse de ce long passage, et de leur travail nous tirons le résumé suivant :

I. — *Les honneurs militaires* :

la litière et le cortège (59-72);
le butin destiné à être brûlé avec le mort (73-84);
le vieil écuyer et le char de Pallas;
son cheval; ses armes (85-94);
dernier adieu (95-99).

II. — *Énée reçoit les députés du Latium.*

Les Latins demandent à ensevelir leurs morts (100-105).
Réponse bienveillante d'Énée (106-119).
Les Latins sont touchés de son humanité (120-138).

III. — *L'arrivée du cortège funèbre chez Évandre* (139-151)

— Bienveillance, humanité... ces mots qui résumen chacun une quinzaine de vers dans la seconde partie, nou ramènent toujours au même leitmotiv : Virgile est à pe près dans l'état d'esprit de l'Européen moderne; c'est u civilisé que les circonstances obligent à se faire une âme d barbare. Il chante la guerre, alors qu'il n'a dans le cœu que l'amour de la paix; il décrit d'horribles tueries, alor qu'il ne rêverait que justice, bonté, respect de la vi humaine....

J. — Pourtant, il raconte sans douleur qu'Énée destin au bûcher de Pallas des prisonniers latins :

... Cæso sparsuros sanguine flammas.

— Hélas! il traite son sujet, sans douleur peut-être (c'es si lointain), mais sûrement sans enthousiasme. Nous n retrouvons pas ici l'accent de férocité, au moins passagère si remarquable chez la plupart des héros homériques.

G. — On a même reproché à Virgile et à son héros d manquer de conviction.

— Toujours le même caractère! Infériorité dramatique supériorité morale.... Tandis que Virgile a mis toute so âme, au contraire, dans d'autres vers. Lesquels?

De K. — La comparaison entre Pallas et la fleur cueillie ar une jeune fille,

> Qualem virgineo demessum pollice florem,
> Seu mollis violæ, seu languentis hyacinthi...

emblable à la tendre violette, ou à l'hyacinthe languissante, ui n'a pas encore perdu son éclat et sa beauté; mais la erre maternelle ne la nourrit plus; ses forces ne sont plus enouvelées...

N. — La douleur d'Acœtes...

P. — Les larmes du cheval Ethon...

> It lacrimans, guttisque humectat grandibus ora.

— Frère, à quelque degré qu'ait voulu la nature!

Cette humanité qui s'étend jusqu'aux bêtes, et que vous vez déjà remarquée dans les *Géorgiques*, est encore un ait bien moderne.

— Et c'est ce poète, ce savant, ce civilisé qui doit ıanter les horreurs de la guerre! Étonnez-vous qu'il l'ait ıelque peu desservie, et que les citations qui restent dans otre mémoire soient justement celles qui nous en rappellent tristesse!

3e partie : La douleur d'Évandre (v. 152-181).

— Voyez, en effet, dans le discours d'Évandre, combien xpression des sentiments nobles ou tendres est naturelle juste, combien celle de la haine et de la vengeance raît froide, peu sincère, presque de convention. Dans ıne, le poète laisse parler son cœur, dans l'autre... ais lisons d'abord la première :

I. — *L'expression de la douleur paternelle.*

> Non hæc, o Palla, dederas promissa parenti,
> Cautius ut sævo velles te credere Marti.
> Haud ignarus eram quantum nova gloria in armis
> Et prædulce decus primo certamine posset.
> Primitiæ juvenis miseræ, bellique propinqui.
> Dura rudimenta! et nulli exaudita deorum

Vota precesque meæ! Tuque, o sanctissima conjux,
Felix morte tua, neque in hunc servata dolorem!
Contra ego vivendo vici mea fata, superstes
Restarem ut genitor! Troum socia arma secutum
Obruerent Rutuli telis! Animam ipse dedissem
Atque hæc pompa domum me, non Pallanta referres!

F. — Ce n'étaient pas là, mon Pallas, — les promess que j'avais faites à ton père! — Tu ne devais pas, disais-t t'exposer témérairement aux fureurs de Mars! — Héla je n'ignorais pas — ce que peut la gloire des armes à s aurore — et les séductions de l'honneur dans un premi combat[1]! —

— C'est parler en homme de cœur, qui, tout en souffra de la guerre, en connaît aussi la beauté.

= Le dernier trait est digne de Vauvenargues, une âı virgilienne! « Les feux de l'aurore ne sont pas si do que les premiers regards de la gloire. »

F. — Tristes prémisses de ton jeune courage, — d apprentissage d'une guerre trop voisine! — O die sourds à mes vœux et à mes prières! — Ah! combien mort fut heureuse, ô ma vertueuse épouse, — puisque n'a pas été conservée pour une pareille douleur! Tandis que moi, je n'ai dépassé — la vie que les dest assignent aux mortels — que pour survivre à mon fils[2]!

= Ce n'est pas mal traduit. Malheureusement, de pare passages défient toute traduction. Trop heureux si l' arrive à les comprendre! Un des meilleurs procédés, l'on veut apprécier l'art de Virgile, est celui qu'on employ autrefois pour apprendre la prosodie aux élèves de Q trième. On leur dictait une matière, très sèche; et

1. Non hæc, o Palla, — dederas promissa parenti! — Ut velle te credere cautius sævo Marti. — Haud ignarus eram — quant posset nova gloria in armis — et prædulce decus in primo ce mine.

2. Primitiæ miseræ juvenis, — duraque rudimenta belli pinqui! — Et nulli deorum exaudita vota precesque meæ! — Tu felix morte tua, o sanctissima conjux, — neque servata in h dolorem! — Contra ego vivendo vici — mea fata — ut resta superstes genitor!

levaient retrouver les vers du poète, ou s'en rapprocher, maginer des épithètes, transformer une formule en une lescription, par des images poétiques.

— J'ai connu encore cet exercice... Mais je ne crois pas que nos élèves l'aient pratiqué...

= Rien ne fait mieux voir, pourtant, ce qu'est la poésie, 'art de l'écrivain « qui pense par images ». Sur ce passage, par exemple, je me rappelle encore, tant la différence n'avait frappé, les lignes qu'un de mes maîtres nous avait lictées pour nous la faire sentir :

Contra ego longiorem vitam egi, ut filio superessem. Utinam ipse periissem! Utinam ego, non tu, hodie domum eferrer!

Ce professeur plein de bon sens était un adversaire résolu du vers et du discours latins; tous les exercices, à es yeux, devaient être subordonnés à la composition franaise, et ceux-là lui semblaient en être de nuisibles doulures. Mais il n'enveloppait pas dans la même proscripion l'étude des poètes ainsi pratiquée; la recherche de épithète juste, de l'épithète colorée, lui apparaissait omme le meilleur moyen d'apprécier un poète et de surrendre, pour ainsi dire, les secrets de son talent. Voyez lutôt :

Longiorem vitam egi! Ainsi s'exprime un élève, qui ne nerche pas à frapper l'imagination.

Vivendo vici mea fata,

t le poète, qui substitue à l'idée abstraite une peinture ramatique et montre l'homme luttant avec la destinée.

Ut filio superessem est une expression plate et sans couur...

.....superstes
Restarem ut genitor...

ous met sous les yeux la personne du père (*genitor*) et la esse devant nous par une double image (*superstes*, *restarem*).

— De plus, les mots importants sont détachés par le rejet, mis en vedette par la place qu'ils occupent... Ce procédé fait comprendre le rythme non moins que la valeur des métaphores.

= *Utinam ipse periissem* est encore du style collégien. L'idée est sèche, enveloppée, inexpliquée... Vous connaissez l'étymologie d'expliquer, *ex-plicare?*

Plusieurs. — *Plicare*, plier — *Explicare*, déplier, développer.

= Eh bien! vos idées, soit par inexpérience, soit par paresse, restent souvent repliées sur elles-mêmes. Vous ne prenez pas la peine de nous les déplier... Ici, au contraire, le poète tire d'une proposition tout un développement; il nous donne, avec le fait, la cause du fait; et cette cause est intéressante, émouvante : Évandre regrette de n'avoir pas péri *pour la cause troyenne*... Quant au fait lui-même, *periissem*, il devient tout un tableau, la foule des Rutules l'écrasant sous le nombre...

Troum socia arma secutum
Obruerent Rutuli telis!

« Que n'ai-je pu, suivant moi-même les armes de nos alliés troyens, — tomber sous les coups des Rutules! »

Et quel art, ensuite, dans l'ordre des mots, pour représenter toute une scène, pour développer la sèche matière :

Ego (*non tu*) *domum referrer*, disait-elle.

Tandis que le poète décrit toute la scène funèbre :

Atque hæc pompa domum me, non Pallanta referret [1].

Je me rappelle encore la peine avec laquelle, malgré l'aide du maître, nous cherchions à « faire le vers ». Il avait fini par nous souffler *pompa*, l'idée du cortège.

1. On trouvera mille exemples de ces images, tirées des poètes grecs, latins et français dans les *Principes de versification et de composition latines* de Chardin (Delalain). Ce petit ouvrage, de ancien, et qui n'a pas dû être réimprimé, ne se trouve que d'occasion. Mais le lecteur qui s'intéresse à ces choses ne regrettera pas l'avoir recherché.

image principale. Mais nous n'arrivions pas à trouver le actyle de la fin. *Te* était bien court, *filĭum mĕum*, d'une ourdeur navrante, et ne pouvait même pas entrer dans un examètre... Notre bon maître, souriant de notre embarras, ous attendait... Il suggéra : « Si nous mettions encore, à a place du pronom, la personne elle-même,... le nom de a personne! D'autant mieux que le mot *Pallas* a la complaisance de se décliner en grec et de nous fournir *Pallāntă*, evant *rĕferret*...

... me, non Pallanta, referret!

Et tout le monde respira. C'était si simple!

Jeu d'esprit, diront peut-être d'intransigeants adversaires du vers latin trépassé. Simple analyse du travail ntellectuel d'un poète, pensait ce maître consciencieux qui désirait nous faire comprendre en quoi précisément 'expression poétique diffère de l'expression prosaïque... Appliquez ce procédé à d'autres passages; faites vous-nême votre matière, puis essayez, huit jours après, quand ous les avez oubliés, de retrouver les vers de Virgile... Alors seulement vous apprécierez ces qualités de mesure, e tact, de parfaite convenance, à égale distance de la froideur et de la déclamation, grâce auxquelles il sait rendre si naturelle et touchante l'éternelle expression de la douleur humaine.

II. — *Passions barbares et nobles sentiments*[1].

Quoique l'art soit aussi parfait dans la seconde partie, il ous émeut peut-être moins. Le poète y est plus gêné, arce qu'il est obligé d'exprimer la haine et le désir de la engeance...

1. Le désir de la vengeance (v. 169-181).

J. — N'est-ce pas là, justement, ce qu'il y a de plus

1. Le temps nous a manqué pour tout expliquer en détail; nous rions craint aussi de fatiguer le lecteur, qui doit suffisamment se ndre compte du procédé d'explication. Il nous a semblé utile, pendant, de résumer avec les élèves la seconde partie.

vraisemblable? Il maudit Turnus et voudrait voir ses armes suspendues à un tronc d'arbre, comme trophée...

Il invite Énée à poursuivre le guerrier latin, à venger le malheureux Pallas... La Camille de Corneille n'est pas plus furieuse, lorsqu'elle souhaite, dit-elle, de

> Voir le dernier Romain à son dernier soupir,
> Moi seule en être cause et mourir de plaisir.

Son suprême bonheur est de porter aux Enfers la nouvelle de ce châtiment...

> Sed nato manes perferre sub imas.

= Les sentiments chrétiens, mon frère, que voilà!

J. — Il faut savoir donner les coups; il faut surtout savoir les rendre!

= Nous ne disons pas le contraire! L'énergie ne va pas sans quelque dureté. Mais, puisque vous aimez Corneille, nous vous répondrons avec lui

> Que cette fermeté tient un peu du barbare.

— Les sports, qui développent votre énergie, font saillir aussi, quelquefois, un peu trop, cette sauvagerie. Nous le disions, l'autre jour, mon collègue et moi, après avoir surpris deux d'entre vous, dans le couloir, échangeant de trop rudes coups de poing. Nous déplorions un certain manque d'équilibre...

= Et nous faisions écho aux professeurs américains, qui se plaignent parfois des excès auxquels entraîne le *football* national.

— Nous ne pouvons pourtant méconnaître les bons côtés de cet entraînement à la souffrance et à la bravoure, à condition qu'il ne nous fasse pas perdre des qualités non moins précieuses...

= La bonté, la tendresse même, l'amour de l'humanité.

— Et le goût des « Humanités »!

= Il y a un moyen d'être à la fois énergique et humain. Virgile l'indique. Il ne fait malheureusement que l'indiquer, mais il y a consacré les plus beaux vers de cette second

artie. Là nous le retrouvons tout entier, car il y fait appel deux sentiments plus nobles que la vengeance...

2. **Les sentiments élevés** (v. 164-168).

= L'esprit patriotique, l'esprit guerrier, ne doivent pas eposer sur la haine, pas même sur la vengeance. Il faut mer son pays sans détester les autres; il faut obéir à honneur, aimer même la gloire, aimer par-dessus tout la atrie, mais ne jamais devenir un sauvage.

— Écoutez, par exemple, le noble Évandre. *Il est fidèle ses alliances*, il fait honneur à sa parole; voilà un senti-ent qui cesse de nous ramener à l'âge de pierre, au gorille féroce et lubrique » dont rougit un civilisé :

« Je ne vous accuse pas, Troyens, — ni vous, ni les aités — ni nos mains unies par l'hospitalité[1]. »

Il aime le courage et l'honneur, il les estime plus que ut au monde, il serait digne (nous l'avons vu déjà) de rononcer avant Horace le célèbre « qu'il mourût ! »

Si une mort prématurée attendait, hélas, mon fils, — de enser du moins qu'il a tué des milliers de Volsques avant e mourir — en ouvrant aux Troyens l'entrée du Latium sera ma consolation[2].

J. — Il se réjouit du massacre !

— Il est heureux surtout que son fils ait succombé pour e belle cause, pour une grande idée... Malheureusement, lée particulière à l'*Énéide*, si grande qu'elle ait été jadis, peut plus guère vous toucher. Ce qui nuit à Virgile ourd'hui, c'est ce qui lui servait le plus auprès d'Auguste de Mécène, c'est son sujet ! Le patriotisme d'un Romain l'empire n'a presque rien de commun avec le nôtre, et là pourquoi l'*Énéide* dans son ensemble nous semble ort !) froide et surfaite. La tâche nous serait plus facile ous expliquions Démosthène...

Nec vos arguerim, Teucri, nec fœdera, nec quas
Junximus hospitio dextras;...

Quod si immatura manebat
Mors natum, cæsis Volscorum millibus ante,
Ducentem in Latium Teucros, cecidisse juvabit.

= Justement, il y a une heure, je le constatais avec vos camarades de Première A. Dans Démosthène, tout est moderne, tout apparaît d'une actualité saisissante. La liberté démocratique d'un côté, la tyrannie militaire de l'autre, toujours l'éternel conflit de la force et du droit. Malgré la difficulté qu'ils éprouvaient (vous devinez pourquoi) dans la lecture du texte grec[1], les élèves « sentaient » ces choses plus que vous ne « sentez » peut-être la beauté virgilienne ; la pensée leur apparaissait splendide, vivante et comme exprimée d'hier.

On ne peut en dire autant de l'*Énéide*, dans son ensemble, et Virgile ne vous plaît guère que par fragments. Aimez-le, du moins, ainsi ; sachez le feuilleter et choisir. Et puis, ne lui demandez pas ce qu'il ne saurait vous donner. Nous sommes, vous êtes, cette année, dans une période de tension militaire et diplomatique où l'orateur athénien se trouve évidemment plus actuel. Des deux principes entre lesquels oscillent les sociétés, c'est le principe le moins libéral, l'impérialisme conquérant et dominateur qui, du Japon aux jeunes pays balkaniques, de l'Allemagne pangermaniste aux États-Unis eux-mêmes, l'emporte dans le monde. Jamais, pour vous préparer à maintenir la place de la France, à la protéger contre les catastrophes, à écarter d'elle le malheur même de la guerre, vous ne commenterez assez le vieil adage : « Si vis pacem, para bellum ». — Mais ne devenez pas pour cela injustes envers le noble poète qui rêva de toute son âme, de son cœur profond, de sa haute conscience, un idéal plus humain

1. DÉMOSTHÈNE, *Discours pour la Couronne*, ch. 97 :

« Cependant, Eschine, on ne peut dire que, dans ces deux circonstances, les Athéniens eussent des services à reconnaître ou qu'ils n'aperçussent pas le péril : ils ne repoussaient pas pour cela ceux qui se réfugiaient sous leur protection, mais ils préféraient s'exposer pour l'honneur et la gloire. Sage et grande résolution ! Car la mort est pour tous les hommes le terme de la vie, et on ne saurait l'éviter en se cachant, en s'enfermant dans une retraite. L'homme de cœur doit sans cesse s'engager dans de nobles entreprises, portant devant de lui l'espérance, et, quel que soit le sort que lui réserve les dieux, l'accepter avec courage.... »

Hier, nous étions arrêtés, en sortant du lycée, devant une vitrine où se trouvait exposé un numéro de *L'Illustration*[1]. Les photographies en représentaient sous mille aspects, tous plus tristes les uns que les autres, les champs de bataille de la Thrace et de la Macédoine... Et votre professeur me rappelait les vers qui succèdent au discours d'Évandre :

Aurora interea miseris mortalibus almam
Extulerat lucem, referens opera atque labores.
Jam pater Æneas, jam curvo in littore Tarchon
Constituere pigras. Huc corpora quisque suorum
More tulere patrum; subjectisque ignibus atris
Conditur in tenebras altum caligine cælum.

Nous n'avions pas changé de sujet! Ces « mortels » dont la destinée est d'être « malheureux », ce jour qui ramène pour eux « les travaux et les peines », ces occupations funèbres, cette fumée noire qui leur cache les profondeurs du ciel bleu, tout cela devenait pour nous, devant ces photographies sinistres, d'une troublante actualité. Et nous nous félicitions qu'il y eût encore dans chaque pays des hommes, et dans le concert des peuples des nations humaines, capables d'éprouver les sentiments qu'exprime le tendre auteur de l'*Énéide*. Relisez-le, le noble, le touchant poète, dans ces mêmes sentiments d'humanité profonde; et il n'est pas possible que vous n'y retrouviez pas quelque chose de vous-même, de ce qui distingue justement, dans le dur milieu moderne, la sensibilité française.

1. N° du 12 avril 1913.

QUATRIÈME PARTIE

EN PREMIÈRE

DEUX MOIS AVEC CICÉRON

LES PROCÉDÉS DE CONTRÔLE ET D'INTERROGATION

DE LA DISCIPLINE

Nos visites en Troisième et en Seconde nous ont permis d'insister sur l'intérêt littéraire et moral des études latines. Nous avons tout naturellement négligé le côté disciplinaire de la classe, puisque dans ces circonstances exceptionnelles nous n'avions pas à y songer : les élèves de mes collègues attendaient avec curiosité notre expérience ; ils avaient à cœur de nous la faciliter; et dans l'intérêt même de nos comptes rendus, nous ne faisions appel qu'aux hommes de bonne volonté. Mais il ne faut pas oublier le mot par lequel s'est terminée notre enquête sur l'enseignement moyen : la *Question du Latin*, sans doute, est une question de méthode, de méthode grammaticale et de méthode littéraire, de raisonnement et de goût; mais elle est, en même temps, une question de discipline, de discipline dans le caractère et de discipline dans le travail; l'initiative des élèves a besoin d'être soutenue par la force,

stimulée par la vigilance, et constamment contrôlée. Il me reste donc à jouer ce rôle ingrat dans ma propre classe, une division de Première AB. Le lecteur voudra bien, après avoir vu dans la personne de mes deux collègues le côté le plus aimable du professeur moderne, considérer avec indulgence l'autre côté, le plus austère, dans la personne soucieuse du professeur de Première[1] !

La Première, actuellement, est un terrain de choix pour l'observateur qui cherche à juger par leurs conséquences les principes sur lesquels repose l'enseignement traditionnel; elle l'est, particulièrement, dans les divisions A et B d'un lycée scientifique[2], où les neuf dixièmes des meilleurs élèves au sortir de la Troisième optent pour la division C (latin-sciences); la section A (latin-grec) s'y trouve parfois réduite à quelques unités, et si l'on rencontre dans la section B (latin-langues), avec des natures distinguées, de consciencieux travailleurs, ce ne sont, en général, ni la passion de la science, ni un amour immodéré de l'étude, qui détournent des mathématiques vers les langues vivantes la majorité de ces élèves. La classe qui m'était

1. J'ai à peine besoin de dire que mes six collègues attachent comme moi, à la discipline une importance capitale : le lecteur a pu s'en apercevoir, d'après le simple compte rendu de leurs classes, et deviner les bonnes, les solides habitudes qui seules rendent possibles de telles relations (à la fois cordiales et correctes) entre le maître et ses élèves. Ce n'est pas que nous aimions à passer pour des « disciplinaires » ! Les punitions restent toujours, chez nous, infiniment rares, et il nous est même arrivé, avec certaines générations bien dressées, de demeurer une année entière sans punir. Mais nous voulons que les sanctions apparaissent toujours possibles, qu'elles soient en principe, sévères, impitoyables, et s'abattent promptement sur les révoltés; nous voulons que chaque élève sache la classe efficacement protégée contre le désordre et perde jusqu'à la pensée de nuire à l'intérêt public. Nous prendrions volontiers pour maxime cette pensée de La Rochefoucauld : « Nul ne mérite d'être loué de sa bonté s'il n'a pas la force d'être méchant. » Et cela n'est pas toujours une banalité !

2. Les fils d'officiers de l'artillerie et du génie forment, à Versailles, une partie importante de l'effectif. Ce sont, en général, d'excellents élèves de sciences. La classe de Mathématiques spéciales a chaque année de grands succès à l'École Polytechnique.

échue en 1912-1913 se trouvait particulièrement anémique, alors que la section C souffrait de son habituelle pléthore : 23 élèves seulement s'étaient fait inscrire, dont 4 pour la section A ; à peine retrouvait-on parmi eux deux ou trois noms ayant figuré en Troisième dans les derniers accessits ; tous les lauréats, au seuil de la Seconde, avaient pris la voie scientifique. En revanche, nous avions conservé, par une charité peut-être excessive, certains éléments que le président Roosevelt eût qualifiés du terme que l'on connaît. Jamais je n'eus à déplorer davantage la bifurcation rétablie en 1902, qui condamne les uns à faire un peu trop de sciences et prive les autres de cette partie capitale de l'éducation[1]. Plus que jamais il était nécessaire de rappeler aux élèves qu'on ne fait rien sans un minimum d'ordre et d'autorité et de les soumettre, au moins dans le travail intellectuel, à une exacte discipline.

C'est ce que je m'empressai de leur dire en substance au moment d'aborder avec eux la lecture des *Lettres de Cicéron*.

1. Les conférences supplémentaires de mathématiques, établies en Première AB depuis quelques années, n'ont pas résolu la question : loin de là. Elles surchargent les bons élèves d'une manière désolante et restent, bien entendu, lettre morte pour les autres. — Quant à la physique, chose presque incroyable, il n'en est pas question avant la Philosophie !

LA CONDITION PRÉALABLE D'UNE BONNE ORGANISATION

Tous les exercices doivent être rattachés à l'étude d'un seul auteur.

LA CORRESPONDANCE DE CICÉRON

Un des graves défauts de la méthode traditionnelle (nous avons pu le signaler dès le début de notre étude[1]) est de ne pas établir un lien assez solide entre les divers exercices de la classe. Leçons, explications, devoirs surtout changent avec les semaines de sujet et de style. Le vieux *cahier de textes*, le seul document écrit d'après lequel on puisse suivre la marche d'une classe, est le symbole de ce système plusieurs fois séculaire et toujours en honneur. Feuilletez-le... Vous trouvez le 20 octobre un texte de Cicéron, le 27 un texte d'Ovide, le 4 novembre un texte de Tacite, plus loin des versions de Tibulle ou de Juvénal, pêle-mêle avec des morceaux de Tite-Live ou de Sénèque, bref, un véritable kaléidoscope. Chaque semaine, l'élève se trouve en présence d'une nouvelle pensée, d'une expression, souvent même d'une syntaxe différente, sans avoir acquis auparavant l'habitude de l'auteur; chaque semaine, il doit traduire vingt lignes, prises au hasard dans un livre qu'il n'a jamais ouvert. Excellent dans un examen, où l'on veut s'assurer que le candidat connaît à peu près toutes les variétés du latin, ce procédé est détestable dans une classe, où trois mois de lecture patiente et prolongée arrivent à peine à donner la connaissance d'un seul de ces écrivains. Frappés de cette dispersion, la plupart des maîtres essaient d'y remédier de leur mieux; on a publié plus d'un recueil de textes disposés dans l'ordre

1. Voir p. 32, 81, 128, 143, 161, 178, 195.

chronologique; M. Arnaud, professeur au lycée de Marseille, a groupé les siens de manière à faire connaître les divers aspects de la vie antique (vie publique et vie privée); l'auteur du « Recueil de versions réunies par un professeur de Faculté » a simplement rapproché les uns des autres les textes d'un même auteur, et certaines parties du livre sont assez intéressantes : on se fait déjà une idée des *œuvres morales* de Cicéron et de Sénèque, d'après les douze ou quinze versions bien choisies qu'il nous propose. Combien de professeurs enfin imaginent tous les jours d'ingénieuses combinaisons pour classer tous ces fragments, soit dans un ordre historique, soit dans un ordre logique... Vains efforts! On ne fait pas un livre avec des pages; on ne forme pas un ensemble avec des centaines de morceaux dépareillés. C'est le principe même du *cahier de textes*, c'est la routine qu'il représente, que nous devons résolument combattre, au nom du principe contraire.

Ce principe, nos lecteurs le connaissent. Il nous a guidés dès le premier jour; il nous a permis de bousculer déjà plus d'un préjugé : « L'explication des textes doit être le principal exercice de la classe... » A elle doivent être rattachés les exercices écrits comme les exercices oraux, les exercices de contrôle comme les exercices d'acquisition. Nous ne devons, pendant deux ou trois mois, songer qu'à une idée, qu'à un écrivain, et tout subordonner à cette lecture unique. C'est dans cet esprit que, du 1er novembre 1912 au milieu de janvier 1913, nous n'avons pas récité une leçon, expliqué un texte ou écrit une version qui n'eût pour objet l'auteur choisi une fois pour toutes : les *Lettres de Cicéron* [1].

1. Contre la superstition des « devoirs » et l'utilité des grandes lectures faites avec suite, nous ne saurions citer rien de mieux que la dernière allocution de M. A. Croiset aux étudiants de l'Université de Paris :

« ... *Les exercices écrits apportent la preuve d'un certain savoir, mais ils ne donnent pas ce savoir*, et, pour m'en tenir au thème grec, il sera toujours facile de faire la différence entre l'étudiant qui a puisé le plus clair de ses connaissances dans son dictionnaire au moment de prendre la plume, et celui qui s'est servi de son dictionnaire

I. — INDICATIONS PRÉLIMINAIRES

Pour aborder cette étude dans de bonnes conditions, la plupart des professeurs ont l'habitude de donner un résumé historique sur l'auteur et sur l'œuvre, et d'indiquer un livre moderne, plus ou moins récemment écrit sur la question. Nous n'avons eu qu'à suivre sur ce point leur excellente tradition, mais en insistant un peu plus qu'on ne le fait d'ordinaire sur la manière dont ces indications doivent être enregistrées et conservées. Si nous suppri-

surtout pour vérifier et confirmer la connaissance générale qu'il possède de la langue... Celui-ci sera guidé par une sorte d'instinct qui le préservera de certaines erreurs. Or, cet instinct ne s'acquiert que par des lectures fréquentes et attentives. En d'autres termes, il est le fruit du travail personnel, complément indispensable des corrections de travaux faites en conférence. Et même dans les cours, il ne faut pas croire que la préparation la plus utile à l'examen soit celle qui semble s'y rapporter le plus directement : une explication de texte, qui fait pénétrer profondément dans le génie d'une langue et d'un écrivain, vaut plus que des exercices écrits auxquels manquent l'élément et le soutien qui leur sont nécessaires, *je veux dire la culture préalable* qui seule permet de s'en bien tirer...

. . . . . .

... J'insiste d'autant plus, mes chers amis, sur cette nécessité du travail personnel que beaucoup d'entre vous seront éloignés plus ou moins longtemps de la Faculté par les nécessités patriotiques du service militaire. Si vous ne concevez la préparation aux examens supérieurs que sous la forme la plus directe, vous souffrirez de cet éloignement. Si vous savez comprendre, au contraire, *que la lecture, la réflexion, la maturité de l'esprit* développée par le contact de la vie sont les *éléments essentiels du progrès intellectuel*, vous concilierez sans trop de peine les intérêts de votre future carrière avec les besoins du pays, et vous serez d'excellents agrégés après avoir été de bons serviteurs de la France. »

(*Le Temps*, 8 novembre 1913.)

Je sais bien que nous nous adressons à des élèves, non à des étudiants; mais il est très facile d'organiser dans la classe ces « grandes lectures » de telle manière qu'elles excitent la curiosité des jeunes gens sans les laisser livrés à leur inexpérience. C'est dans cet esprit, répondant d'avance aux vœux de M. Croiset, que nous avons subordonné tous les exercices d'un trimestre à l'étude réfléchie des *Lettres de Cicéron*. Nous aussi, nous voulons qu'une « culture préalable » soit l'élément primordial du « progrès intellectuel ».

mons, en effet, le cahier de textes traditionnel, nous ne faisons pas fi, loin de là, des instruments de travail matériel; le lecteur a vu, d'après les cahiers de vocabulaire et de syntaxe, l'importance extrême que nous y attachons. Aussi ne pouvons-nous trop recommander aux élèves de se procurer un solide carton, un peu plus grand que les feuilles de grandes copies ordinaires, et d'y conserver, dans des chemises, leurs notes prises sur feuilles volantes. Toute note prise sur un cahier est perdue pour l'avenir. La feuille volante seule, pourvu qu'elle soit d'un bon format, et que la note y figure sous forme de plan très clair, a chance d'être retrouvée, revue et complétée[1]. Aussi est-ce sous cette forme que nous rédigeâmes les deux notes suivantes :

1re note : *Ce qu'il faut se rappeler pour comprendre les Lettres de Cicéron.*

I. — **Aristocratie et démocratie.**

1. Rome a été une *aristocratie* depuis la révolution de 520. — Les patriciens. — Le sénat. — La prédominance des nobles dans l'assemblée centuriate. — L'accès aux magistratures.

2. Mais la *démocratie* n'a pas cessé de faire des progrès. — Richesse croissante de l'élite plébéienne : les chevaliers. — Le nombre et les appétits des prolétaires. — La conquête des magistratures.

II. — **Forme nouvelle de la lutte à partir de 150 avant J.-C.**

Pourtant, entre la 2e et la 3e guerre Punique, l'aristocratie restait encore la maîtresse. C'est à partir de l'an 150 que la démocratie devient plus exigeante. — Forme nouvelle : *Riches et pauvres.* — Les lois agraires. — La thèse affligeante, mais juste, de l'historien Ferrero : la puissance de la pièce de cent sous !

— les Gracques (133 et 123).
— Marius (100).
— Catilina (63).

1. Voir la question traitée dans la *Méthode littéraire*, p. 10, 11, 643, 717.

Triple échec de la démocratie, surtout après la défaite de Marius. La dictature de Sylla (82-78) et le régime aristocratique.

III. — **Cicéron soutient, puis combat la démocratie** (80-63).

Cicéron, né en 106, commence par *combattre l'aristocratie triomphante*. Il a défendu les victimes des nobles (Pro Roscio, 80) comme avocat, et combattu leurs créatures (In Verrem, 70).

Mais la démocratie devient, à son tour, si menaçante pour tous ceux qui possèdent quelque bien, qui désirent l'ordre et la paix, que les partis conservateur et modéré s'unissent; ils portent *Cicéron au consulat* (63). — L'exécution des complices de Catilina est le résultat de cette coalition.

IV. — **Nouvelle forme que prend la démocratie : la dictature militaire.**

La *dictature militaire* peut s'appuyer à la fois sur la plèbe de Rome et sur les provinces.

Plusieurs ambitieux se présentent :

Crassus, d'abord, puis Pompée, puis César.

1er triumvirat (Lucques, 56).

Crassus meurt chez les Parthes et Pompée tend à se rapprocher des conservateurs.

Les progrès de César, de 63 à 48. — Sa dictature : 48-44.

V. — **Cicéron victime de la dictature démagogique** (63-43).

Son *exil* (57) et son *retour*.

Une trêve : les années 56-50. — Le proconsulat de Cilicie (50).

Pendant la Guerre civile (de 49 à 48) : Pharsale (48) — sous la dictature de César, de 48 à 44.

Dernier effort du grand républicain modéré contre la tyrannie démagogique d'un soudard.

Antoine le fait égorger (43).

Ici encore, nous ne pouvons que déplorer l'absence d'un cours détaillé d'histoire romaine en Cinquième[1]... Cette note ne devrait pas être nécessaire : elle devrait au moins

1. L'idéal serait même que l'élève prît alors son cours d'histoire (sous forme de plans détaillés) sur des feuilles volantes qui formeraient le fond de son recueil général de notes littéraires.

s'appuyer sur des notes déjà prises jadis, classées et conservées... Le lecteur sait pourquoi cet appui nous est refusé[1].

2e note : *Le livre moderne à consulter.*

Nous avons déjà signalé cette nécessité. Nos enfants ne s'intéressent aux auteurs latins que s'ils y retrouvent des *idées* assez générales pour être encore vivantes aujourd'hui. Le passé ne les attire que dans la mesure où il fait comprendre le présent. Aussi avons-nous mis les *Commentaires* de César sous l'égide du *Vercingétorix* de Jullian, et Phèdre sous la protection de La Fontaine. Il n'est guère d'auteur important qui n'ait été ainsi interprété, rapproché de nous par un écrivain de valeur : Taine aide à lire Tite-Live, Martha Lucrèce et Sénèque; l'histoire de la littérature latine de Pichon contient sur certaines parties, comme la comédie de Plaute et de Térence, des études aussi complètes que vivantes. Mais le plus agréable de tous ceux qui ont parlé de l'antiquité latine restera sans doute Gaston Boissier. Son *Cicéron et ses amis* est devenu classique, en France et à l'étranger; il en existe des traductions allemandes, anglaises et espagnoles; un bon élève de Rhétorique doit le feuilleter assidûment. Si un écrivain, en effet, a eu le souci de montrer la modernité des auteurs classiques, c'est bien ce Nîmois plein de verve, nourri dès sa jeunesse sur une terre à demi latine, au milieu des monuments romains, et tellement habitué au commerce des anciens qu'ils étaient pour lui comme des contemporains. « Pour caractériser son enseignement, disait son élève Doumic le lendemain de sa mort[2], il n'est qu'un mot qui serve : la vie!... A l'entendre parler des anciens, on aurait juré qu'il avait vécu dans leur familiarité. Une fois qu'on discutait sur la question du bonheur, Boissier soutenait que c'est affaire de tempérament : on peut être mélancolique avec une existence très douce, et gai avec

1. Voir p. 126.
2. *Le Gaulois*, 12 juin 1908.

une existence très âpre et pleine de misère. « Tenez, continuait-il, *sans aller plus loin*, voyez Plaute et Térence... » Ce *sans aller plus loin* peint tout l'homme ; pour lui, Plaute et Térence étaient des contemporains, des voisins, des intimes. » Précieux guide, pour qui veut comprendre la merveilleuse « Correspondance » ! Nous nous en étions inspirés déjà pour la rédaction de la première note. Voici celle que nous avons prise en classe avec les élèves, suivant le procédé tant de fois suivi dans nos classes de français :

NOTE-SPÉCIMEN

Comment il faut analyser les pages de « Cicéron et ses amis ».

LES CAUSES DU SUCCÈS DE CÉSAR. (P. 56-73.)

Préambule : Les hésitations de Cicéron entre César et Pompée — à Tusculum, ou à Formies, dans l'été de l'an 49. — Jours d'anxiété. (P. 56 et 57.)

I. — **Le véritable argument en faveur de César** : *l'intérêt des peuples vaincus.*

Il échappe aux contemporains, à Cicéron, à César lui-même. (P. 58 et 59.)

II. — **Raisons invoquées alors par les partisans de César**

1. *Pompée n'était qu'un ambitieux*; il n'était pas républicain. — Part de vérité. Part d'erreur. (P. 60-62.)

2. *La république n'était plus qu'une dépouille*; *elle appartenait à une caste.* (P. 63-67.)

« Je viens délivrer le peuple romain d'une faction qui l'opprime. » (De bello civ., I, 22.)

Ce n'est pas vrai.

Du reste, César ne le dit qu'une fois; et ses soldats n'invoquent que le droit de la force : « Nous sommes les soldats de César. » (Id., II, 32.)

3. *Un mal incurable minait la république.* (P. 68-70.)

Il n'y avait plus de citoyens véritables. — Ceci est absolument juste.

Ruine ou disparition du petit propriétaire.

Les *latifundia* gardés par des esclaves.
La composition de la plèbe urbaine.

Conclusion : Le culte de Cicéron pour l' « ombre de la iberté » n'en est pas moins touchant. (P. 71-73.)

II. — LE PLAN DE TRAVAIL

Il ne nous restait plus qu'à exposer aux élèves notre ɔrogramme, à grouper autour d'un certain nombre d'idées es futures explications et versions. Ce fut l'objet de notre roisième note.

3e note : *En lisant les lettres de Cicéron.*

I. — **La douleur et la joie.** (58-57.)

1. *Le départ pour l'exil* : à Terentia (Ad fam., IV, 4).
2. *Le retour triomphal* : à Atticus (IV, 1).

} (5 textes.)

II. — **Déceptions! Prudence et diplomatie.** (57-51.)

1. *L'anarchie romaine* : à Atticus (IV, 3). (3 textes.)
2. *La frivolité populaire* : à M. Marius (Ad fam., VII, 1). (3)
3. *Les faveurs de César* : à Cæsar imperator (id., VII, 5). (3)
4. *Quintus Cicéron, lieutenant de César*[1] (Ad Quintum ratrem, II, 15). (1)

III. — **M. Tullius Cicero proconsul, imperator. En Cilicie.** 51-49.)

1. *Une lettre officielle* : à App. Claudius (Ad fam., III, 2). (1)
2. *Des nouvelles de Rome* : Cælius à Cicéron (id., VIII, 1). (2)
3. *Comment elles sont accueillies* : Réponse de Cicéron d., II, 8). (1)
4. Six ans plus tôt : *un souvenir du grand consulat* : n de la lettre à Lucceius (id. V, 12). (1)
5. *Nouveaux renseignements, et réponse*; une histoire de anthères (id., VIII, 9 et II, 11). (2)
6. *Cicéron général* : à M. Caton (id., XV, 4). (1)

1. Les textes réservés aux compositions de quinzaine en version . p. 355) n'avaient pas été indiqués, naturellement, dans le plan rimitif.

IV. — **En pleine guerre civile. Grave alternative.** (49.)

1. *Entre César et Pompée* (Ad Att., VIII, 3). (2)
2. *Le style de César* (id., IX, 6). (1)
3. *Les manières de Pompée* (Ad Att., VIII, 11). (1)
4. *Une lettre diplomatique* : à César (id., IX, 11). (1)
5. *Les conseils de la prudence* : Cælius à Cicéron (Ad fam., VIII, 16). (1)
6. *Un avertissement du maître* : César à Cicéron (Ad Att., X, 8). (1)
7. *Suprême tentative* : Dolabella à Cicéron (Ad fam., IX, 9)
8. *Après l'erreur!* Cruel embarras (Ad Att., XI, 6). (2)

V. — **La clémence de César** (48-44). **Un chagrin domestique**

1. *Comment on écrivait à César* (Ad fam., XIII, 16). (1)
2. *Comment on écrivait à Cicéron* : une lettre de condoléance célèbre. Servius à Cicéron (Ad fam., IV, 5). (2)
3. *Une grande douleur* : réponse de Cicéron (id., VI, 6). (1)

VI. — **Intermède.**

Le petit héritier d'un grand homme : M. Cicero Tironi suo dulcissimo (Ad fam., XVI, 21). (2)

VII. — **César est mort!** (44-43).

1. *Le crime patriotique*; les félicitations adressées par Cicéron à Cassius. (1)
2. *Beau jugement, noble conduite* : Matius à Cicéron. (3)

Tel est le plan que nous suivîmes pendant deux mois et demi.

Quand notre étude fut terminée, je tentai, sans grand espoir, d'obtenir un devoir où les élèves raconteraient leurs impressions personnelles sur la lecture de Cicéron. Le sujet était un peu vaste; les meilleurs élèves, pour les raisons que l'on connaît, ne dépassaient pas sensiblement la moyenne... Moins heureux que nous ne devions l'être quelques semaines plus tard, M. Prat et moi, en Seconde C, je ne reçus pas l'équivalent des copies de D. ou de de S. Plusieurs étaient, certes, fort honorables et eussent été bien notées dans un examen; mais elles ne méritaient pas d'être imprimées. Nous ne donnons ici, à titre de document, que le plan sommaire de la correction :

DEVOIR

Souvenirs et impressions sur les lettres de Cicéron[1].

I. — *Le caractère de Cicéron. Ses qualités; ses faiblesses; ses sentiments pareils aux nôtres.*

1) **L'homme de famille :**

Sa bonté, V, 3[2].
Quelque faiblesse, VI, 2.

2) **Le lettré, l'homme du monde :**

Sa curiosité, III, 2, 3, 5, 6.
Son esprit, II, 4.

3) **L'homme politique :**

Sa vanité, III, 4, 7.
Son honnêteté un peu naïve, I, 1, 2.
Son esprit, III, 1.

II. — *La société qu'il nous décrit.*

1) **L'anarchie romaine :**

Le peuple, II, 1, 2.
Les ambitieux qui en jouent, IV, 1.

2) **Gens habiles et honnêtes gens; Cicéron et ses amis.**

A. — *Prudencé et diplomatie.*

L'amitié de César, II, 3; IV, 2 (opposée à celle de Pompée, IV, 3).
Les conseils de Cælius et de Dolabella, IV, 5 et 7.
Les conseils du maître, IV, 6.
Après l'erreur, IV, 8.

B. — *Les grandes tragédies.*

Deux moments :
en 49 : IV, 7; IV, 1; IV, 8.
après les ides de Mars 44 : VII, 1 et 2.

1. Libellé du sujet : *Vous direz ce qui vous a particulièrement intéressé dans cette correspondance.*
2. Les chiffres sont ceux du *plan de travail.*

LES DIFFÉRENTES FORMES DU CONTRÔLE

CONTRÔLE ORAL — CONTRÔLE ÉCRIT

Une fois délivré pour une longue période du souci de chercher les textes, le professeur peut se consacrer entièrement à ce côté de sa tâche, si ingrat en apparence, en réalité si intéressant, et si amusant parfois, que nous avons appelé le *contrôle du travail*. Il y a là, pour un maître un peu diligent, comme une manière de sport! Secouer la paresse des uns, prévenir l'étourderie des autres, dépister des ruses innombrables, et tendre à son tour des pièges d'une innocente malice, ne constituent peut-être pas la partie la plus élevée, la plus noble de notre métier! Mais nul ne contestera qu'elle n'en soit une partie essentielle. Elle n'exclut pas, d'ailleurs, la vie ni la gaîté; elle doit même donner à la classe un peu de l'intérêt qui s'attache à toute espèce de poursuite; et, pour peu que cette chasse à la négligence soit menée avec entrain, il en résulte infiniment plus de rires que de punitions. Certes, nous ne pouvons nous flatter, en Première, d'en faire un jeu comparable à celui qui chez M. Weil rendait le « Concours » préférable à la récréation! Il nous a semblé, pourtant, que les classes où l'ennui s'était le moins glissé parmi nous furent celles où les élèves purent être soigneusement interrogés. Essayons de nous en rappeler quelques-unes, soit qu'elles aient été consacrées à des exercices oraux, soit que le contrôle y ait porté sur des exercices écrits.

1. LE CONTRÔLE ORAL

Nous avons vu que, dès l'enseignement moyen, une bonne partie des pères de famille se méfiaient des préparations orales. A plus forte raison, dans les classes de lettres, doutent-ils qu'un contrôle efficace puisse être exercé sur ce genre de lectures. Un sénateur[1], M. Gouzy, s'est fait l'interprète de leur opinion au cours de la discussion du budget de 1912, et il semble bien que la haute assemblée ne l'ait pas désapprouvé.

Puisqu'on parle du latin, dit l'honorable sénateur, laissez-moi (c'est un détail, mais c'est avec les détails que l'on traite les questions) pénétrer un instant dans une classe de latin. Nous y verrons un exercice nouveau : la préparation. La préparation consiste essentiellement à ne rien préparer du tout (*sourires à droite*), ainsi que vous allez vous en rendre compte. Le professeur donne à ses élèves, pour qu'ils apprennent à s'expliquer mot à mot pour une classe suivante, une page ou une page et demie d'un auteur latin. Quoique les enfants n'aient pas encore appris le calcul des probabilités, chacun d'eux est apte néanmoins à se rendre compte que, dans une classe de trente-cinq à quarante élèves, il a peu de chances d'être interrogé. Et, s'il l'est, celui à qui s'adresse le professeur sera nécessairement aidé par ce dernier. C'est instinctif, c'est réflexe. Il lui soufflera le mot voulu, et l'élève obtiendra ainsi une note qui le préservera d'une retenue, ce qui est le principal idéal des enfants (*sourires*)... Et vous avez la prétention de remplacer par cet exercice, par cette préparation qu'on ne prépare pas, l'exercice de la version !

Nous trouvons là, résumés avec humour, les trois principaux arguments qu'on peut nous opposer :

1) le nombre excessif des élèves, et la prime assurée à la paresse en vertu du calcul des probabilités ;

2) la difficulté d'assurer une discipline assez exacte pour empêcher le soufflage par les élèves ;

1. Discours prononcé à la séance du 19 février 1912.

3) le soufflage par le professeur, la tentation instinctive que nous éprouvons d'aider l'élève et de nous substituer à lui.

Or, si nous examinons de près ces critiques, d'ailleurs sérieuses, nous voyons qu'elles portent non sur les vices de l'exercice lui-même, mais sur des défauts secondaires qui viennent d'une mauvaise organisation générale. Appliquez à n'importe quel exercice les observations de M. Gouzy (fût-ce à la version écrite, pour laquelle nous partageons, quoi qu'il en dise, sa sympathie); elles sont tout aussi valables. Jamais vous n'obtiendrez un travail convenable :

1) avec des classes supérieures à trente élèves;

2) avec une discipline relâchée;

3) avec un professeur bavard.

Il s'agit donc d'abord d'obtenir que nos ministres adoptent les usages de certains pays étrangers et dédoublent toute division qui dépasse trente élèves; il s'agit au moins, pour les pères de famille, d'exiger l'application de la loi française, en vertu de laquelle le dédoublement s'impose au-dessus de quarante unités. Malheureusement il ne dépend pas des professeurs de déclancher l'un ou l'autre de ces gestes salutaires; s'ils en avaient le pouvoir on peut être sûr que la loi serait strictement appliquée. Puisque les Chambres veulent bien s'intéresser à ces questions, nous ne pouvons que nous joindre à M. Gouzy pour les supplier de mettre fin à un abus dont nous ne cessons de dénoncer les funestes conséquences.

Quant à la discipline que le professeur doit imposer, soit aux élèves, soit à lui-même, dans les interrogations, c'est une partie si importante de notre métier que je ne crains pas d'y consacrer le dernier quart de cet ouvrage. Autant nous nous sommes attachés, avec mes collègues de Troisième et de Seconde, à examiner le texte en lui-même, avec l'aide des élèves les plus capables de nous donner une réplique, autant cette fois nous songeons à notre rôle ordinaire de juges d'instruction. Ce n'est pas une raison pour croire que l'exercice perdra de son intérêt : les interrogatoires judiciaires n'ont jamais passé pour manquer

d'une certaine animation, et la classe n'est pas sans rappeler par quelques côtés, le prétoire... Nous avons, comme au Palais, deux genres assez tranchés. Les circonstances veulent souvent qu'ils soient, comme au Palais encore, plus ou moins mélangés : on rit parfois aux assises, et les débats de la correctionnelle se haussent de temps à autre au ton de la tragédie. Mais, d'une manière générale, le texte est plaisant ou sévère, le professeur et l'élève sont entraînés, soit à rire, soit à réfléchir sérieusement. Empruntons un exemple à l'un et l'autre genre, d'après deux de nos dernières classes sur les Lettres de Cicéron.

UN AUTEUR GAI

Une lettre du jeune Marcus Cicéron[1].

COMPTE RENDU DE LA CLASSE FAITE

I. — Questions sur l'ensemble du texte.

On peut *causer* avec les élèves sans tomber dans le bavardage; on peut même les *faire causer*, avec le même succès que M. le Président quand il a bien préparé son interrogatoire! Quatre ou cinq questions, au moins, doivent, dès les premières minutes, atteindre autant de têtes nominativement désignées, et renseigner le professeur sur le degré d'attention apporté à la lecture du texte. Soyez sûr que l'élève qui répond sans hésiter à ces questions insidieuses posées d'un air bon enfant, qui sourit aux allusions, qui précise les renseignements, qui ajoute des détails, a vu et compris l'ensemble du texte... Et c'est déjà quelque chose. — Aussi fîmes-nous précéder l'explication proprement dite d'une conversation rapide sur l'auteur de la lettre préparée pour ce jour-là, le jeune Marcus Cicéron.

— S'il y a, dis-je en ouvrant le feu, depuis Plaute et

1. *Ad familiares*, XVI, 21.

Térence jusqu'à Courteline, en passant par Molière, Le Sage et Marivaux, un personnage de comédie, c'est bien le fils de famille paresseux et dépensier, qui ne songe qu'à se procurer de l'argent pour ses plaisirs, et déploie dans ses demandes des trésors d'ingéniosité, d'intelligence, d'amabilité câline ou polissonne. Tel nous apparaît le fils de Cicéron, écrivant à Tiron, le vieil affranchi, l'homme de confiance de son illustre père, pour des motifs de lui connus, et qui se laissent deviner.

Cicero Tironi suo dulcissimo salutem!

Dulcissimo! Son bien-aimé Tiron!

G. — Quel comédien!

— Le mot est dur, sans être absolument juste. Évidemment, ce que nous savons du jeune Marcus autorise toutes les sévérités...

K. — C'était un ivrogne.

M. — Il avait été envoyé à Athènes pour travailler, et il ne pensait qu'à s'amuser.

— C'est vrai! On le rencontrait plus souvent au d'Harcourt qu'à l'École de Droit.

L. — Il vidait « deux conges » d'un coup!

— C'est encore vrai! Cela ne veut pas dire pourtant qu'il n'eût aucun bon sentiment. Il semble que ce fils de famille ait été surtout un enfant gâté, sans grande énergie, sans caractère, bref un « enfant » tout court; mais c'était un *bon* enfant, généreux, sans méchanceté... Rappelez-vous, d'autre part, ce qu'était Tiron dans la maison de son père...

N. — Il était le serviteur le plus dévoué de Cicéron.

A. — Cicéron se préoccupait sans cesse de sa santé.

K. — Les amis de Cicéron le ménageaient, le flattaient...

— Et l'estimaient véritablement; car il paraît, en réalité, avoir été un excellent homme, aussi serviable qu'instruit. Pourquoi voulez-vous, G., que Marcus se conduise vis-à-vis de lui en pur comédien? Il lui est certainement très attaché depuis l'enfance, comme à un père nourricier plein d'indulgence.

G. — Mais il compte bien tirer de lui quelque chose. Tiron tenait les cordons de la bourse. Il va lui parler de

a petite pension, de ses faibles moyens... *suis angustiis*[1]!

— Quel est l'enfant qui, tout en étant sincère, ne joue n peu la comédie? L'enfant gâté surtout. J'avoue qu'il y dans le début comme dans la suscription trop de superatifs. Tiron est *dulcissimus*, Cicéron le père est *humanissimus et carissimus pater*, la lettre de Tiron arrive *jucundissima*; on sent que le jeune homme ne prodigue pas pour ien tous ces *issimes*, qu'il a une idée de derrière le tête... l semble bien, pourtant, qu'il soit, comme il le dit, dans ne bonne période...

Plusieurs. — Courte période!

— Courte, mais bonne tout de même! une période de agesse et de résolution. Il le dit, non sans grâce; le fils u grand orateur avait été à bonne école; il n'écrit pas al, ce jeune homme! Tâchons d'apprécier son style.

II. — L'explication.

1. *Le regret du passé; les bonnes résolutions.*

Gratos tibi optatosque esse, qui de me rumores afferuntur, on dubito, mi dulcissime Tiro, præstaboque et enitar ut in es magis magisque hæc nascens de me duplicetur opinio. uare, quod polliceris te buccinatorem fore existimationis eæ, firmo id constantique animo facias licet. Tantum enim ihi dolorem cruciatumque attulerunt errata ætatis meæ, ut n solum animus a factis, sed aures quoque a commemoraone abhorreant. Cujus te sollicitudinis et doloris participem isse notum exploratumque est mihi. Nec id mirum...

Le contrôle, ici, est fait de deux procédés bien distincts :

A. — Questions préliminaires sur certains points.

Douze questions avaient été prévues sur les dix preières lignes; les questions relatives à la grammaire se ouvaient indiquées sur mon texte par un trait bleu, les estions relatives au vocabulaire par un trait rouge. Elles

. Les réponses précédentes prouvaient qu'on avait lu G. Boissier. le-ci, portant sur la fin de la lettre, montrait, dans sa précision, e le texte lui-même avait été bien étudié.

étaient choisies de telle sorte qu'un élève moyen fût inexcusable de n'y pas répondre immédiatement... Il m'est arrivé de punir un élève pour une seule erreur commise en général, pourtant, on se contente d'une mauvaise note à deux conditions :

1) que la mauvaise note soit suivie tôt ou tard d'une sanction;

2) qu'elle soit irrévocablement marquée. Quand il est bien clair que l'élève n'a pas cherché le mot, ou réfléchi sur l'expression, il faut le frapper tout de suite sans lui poser une seconde question.

J'avais vu, l'année précédente, dans ma division de Première C, ce système fonctionner avec une grande efficacité. C'était une classe homogène, sans « ténors » remarquables en tête, mais composée d'honnêtes travailleurs, et presque entièrement pure de non-valeurs. Je puis dire qu'on aurait « entendu une mouche voler », quand le professeur et l'élève interrogé se regardaient les yeux dans les yeux, et que l'un pouvait soupçonner l'autre de n'avoir pas bien préparé... Nous avons ri plus d'une fois, à la fin de l'année, de ces petites terreurs; mais il est certain que, sur le moment, personne n'avait envie de rire, encore moins de souffler, deux ou trois retenues bien appliquées n'ayant laissé aucun doute, dès le mois d'octobre, sur le caractère inquiétant de ces interrogations! M. le sénateur Gouzy aurait été réconcilié avec les préparations s'il avait vu fonctionner notre petite guillotine! — La discipline, pour diverses raisons, n'a pu être aussi stricte en 1912-1913 dans les sections A et B; elle était pourtant suffisante pour maintenir dans la bonne voie les élèves capables de suivre la classe... Naturellement, les questions et les réponses étaient concises et rapides; sans avoir institué comme M. Weil, un « chronométreur », nous ne manquions pas d'expédier en quelques minutes cette petite « chasse à l'homme ». Dans ces conditions, elle amuse la malice des élèves et stimule leur curiosité.

— Quel est le sens de *gratia*, H.?

H. — *Gratia*, faveur, reconnaissance.

— Et *gratus*, ici?

H. — Agréable.

— Soit. *Præstabo*, T.?

T. — *Præsto*, *as*, *stiti*, *stitum*, *are*, fournir... Ici : je erai tout mon possible.

— *Enitar*, B.?

B. — *Enitor*, *eris*, *enisus sum*, *eniti*, faire effort. Je ferai ous mes efforts.

— Le sens de *in dies*, X. [un des derniers]?

X. — *In dies*...?

— Vous ne savez pas? Zéro... *In dies*, L.?

L. — De jour en jour.

— *Magis ac magis*, M.?

M. — De plus en plus.

— *Quod*, A.?

— Il se rattache au sens de « *quod*, ce fait que ».

— D., vous nous traduirez la phrase. Demandez à expliquer à cet endroit.

— *Buccinatorem*, Y. [autre élève « indésirable »]?

Y. — Trompette!

— Ah! Vous avez donc préparé?

Y. — Oui, monsieur.

— Tout arrive!... *Existimatio*, C.?

C. — Appréciation, opinion...

— Quel est le sens de *constantia*? [Sans désignation l'élève : nous avions souvent vu ce terme.]

Tous. — Fermeté!

— Quel est l'exemple de la grammaire que nous rappelle *antum... ut...*, N.?

N. — *Eo nuntio ita movetur ut æger sit*, il est tellement rappé de cette nouvelle qu'il en est malade...

(Propositions circonstancielles : chap. II, la *Conséquence*.)

— Le sens d'*exploratum*, P.?

P. — « Parfaitement connu ».

— Le sujet de *notum exploratumque est*, G.?

G. — La proposition infinitive *te fuisse participem*...

Encore n'est-ce qu'une manière d'interroger. Il y en a

d'autres, non moins efficaces; et l'on se demande vraiment sur quels témoignages se décident les adversaires de la préparation orale, quand on sait combien de professeurs excellent dans cette partie essentielle de leur métier. La vérité est que, le jour où on nous délivrera des classes trop nombreuses, le jour où les élèves trop réfractaires seront éliminés dès la Sixième ou la Cinquième, l'interrogation orale deviendra pour les Lettres ce qu'elle est déjà pour les Sciences, le meilleur des moyens de contrôle. Il ne tient pas aux professeurs qu'il n'en soit ainsi partout dès aujourd'hui.

B. — Explication du texte.

Si le « soufflage » est le danger à craindre dans l'interrogatoire, le « bavardage » est l'inconvénient capital à redouter dans l'explication. Le professeur a besoin de tout son calme pour garder un silence de glace, ne pas même laisser voir sur sa physionomie la moindre impression, entendre sans sourciller les choses les plus énormes, et résister à ces « réflexes » qu'a très finement signalés M. Gouzy. Il faut que l'élève chargé de l'explication soit livré à lui-même, ne se sente ni aidé ni critiqué, qu'il dispose de toute la liberté, de tout le temps nécessaires pour exprimer sa pensée; tant qu'il n'a pas terminé sa phrase, la parole lui appartient, et ne doit lui être coupée sous aucun prétexte. Certains pédagogues ont soutenu cette opinion paradoxale qu'une classe est d'autant meilleure que le professeur y parle moins! « Il faut faire parler les élèves », répètent aux professeurs débutants tous les inspecteurs; « il faut aussi les écouter...! » Et ils appliqueraient volontiers à la classe ce que La Bruyère dit de la conversation : « L'esprit de la conversation consiste bien moins à montrer de l'esprit qu'à en faire trouver aux autres. »... Sans doute, dans la pratique, cette substitution des élèves au professeur n'est pas toujours possible ni même souhaitable; la « leçon magistrale » ne frappe qu'à la condition d'être « magistrale »; jamais les interrogations et les auditions ne remplaceront la parole du maître! Mais il y a des

ıoments où le silence est d'or; et le contrôle de l'explica-
on exige que nous sachions nous taire, écouter, attendre
propos.

Il en résulte que la désignation des élèves est étroitement
éterminée par la nature du texte. Les phrases un peu dif-
ciles doivent être, dans l'intérêt de tous, réservées aux
ons élèves. Il est même nécessaire que la classe soit cons-
tuée d'une manière aristocratique, et habituée à s'effacer,
ans les cas sérieux, devant les premiers. Les a-t-on assez
ılomniés, diminués, découragés, pendant vingt ans, ces
auvres premiers, ces « lauréats »! On aurait cru qu'ils
ênaient les autres en les humiliant, à voir toutes les pré-
ıutions prises contre eux. Combien de fois avons-nous
ıtendu attirer la sollicitude des maîtres sur les « élèves
ibles », ces chers « élèves faibles », desquels, jusque-là, les
bêtes à concours » détournaient notre attention! Heureu-
ment, les élèves ont quelquefois plus de bon sens que
s pédagogues; ils savent que leur intérêt bien entendu
ige que la classe soit faite sinon *pour* les premiers, au
oins *par* les premiers, et qu'une élite bien entraînée fasse
ancer l'explication... Il reste assez d'occasions pour les
moyens » de répondre, soit sur les phrases les plus
ciles, soit dans les interrogations, soit surtout dans la
prise des phrases les plus difficiles expliquées par les
emiers... C'est la seule chance que nous ayons de voir
tte petite élite s'agréger peu à peu les élèves suscep-
bles de la grossir, et dont les compositions écrites nous
ront révélé les progrès. En attendant, notre devoir est
nous adresser aux meilleurs, et voilà pourquoi le
but de la lettre, ce jour-là, fut confié à N. et à A.
ıcore n'ont-ils pas toujours obtenu, du premier coup,
traduction que nous devons donner ici (pour ne pas
iguer le lecteur) sous sa forme définitive. Souvent la
emière expression qu'ils avaient trouvée était un peu
gue, un peu lourde; mais ils sentaient d'eux-mêmes
mperfection de cet équivalent mal dégrossi, ils en décou-
aient un second, plus exact, plus français, qui parfois
ème les conduisait à un troisième... Ce n'est qu'à la der-

nière extrémité, lorsque la tâche dépassait trop visiblement leurs forces, que le professeur s'est décidé à sortir de sa réserve pour fixer la traduction.

N. — Je ne doute pas, mon bien cher Tiron [1], — que tu n'accueilles avec joie, avec soulagement, — les bruits qui te parviennent sur ma conduite. — Je n'épargnerai aucun effort — pour que de jour en jour et de plus en plus — se confirme cette opinion — que je commence à donner de moi. — Aussi, puisque tu me promets [2] — de te faire la trompette de ma bonne réputation — tu peux y aller sans hésitation, hardiment, je te l'assure.

— C'est bien. Continuez, A... toujours de la même manière, expression par expression.

A. — Si tu savais quels remords, quels tourments me causent — les erreurs de mon âge!

— Mes erreurs de jeune homme!

A. — Non seulement mon âme a horreur de mes fautes — mais mes oreilles même ne peuvent les entendre rappeler. — A ces tourments, à ces remords — tu as compati — je le sais, — je le sais à n'en pas douter. — Et je n'm'en étonne pas.

— Soit. Vous voyez que dans cette première partie de la lettre, le ton est simple, naturel, enjoué. On ne peut pas dire encore absolument qu'il joue la comédie... Je n'en dirais pas autant de la suite.

2. *Première galéjade.*

Quoniam igitur tum ex me doluisti, nunc, ut duplicetur tuum ex me gaudium, præstabo. Cratippo me scito, non ut discipulum, sed ut filium esse conjunctissimum. Nam cum audi

1. Non dubito, mi dulcissime Tiro, — tibi esse gratos optatosque — rumores qui afferuntur de me. — Præstabo enitarque — in dies magis magisque — ut duplicetur hæc opinio — nascens de me.

2. Quare, quod polliceris — te fore buccinatorem existimationis meæ, — licet id facias firmo constantique animo. — Tantum enim dolorem cruciatumque attulerunt — errata ætatis meæ, — ut non solum animus (abhorreat) a factis, — sed aures quoque abhorreant a commemoratione. — Cujus sollicitudinis et doloris — te fuisse participem — est notum mihi — exploratumque. — Nec id miru

lum libenter, tum etiam propriam ejus suavitatem vehe-
ienter amplector. Sum totos dies cum eo noctisque sæpenu-
.ero partem : exoro enim ut mecum quam sæpissime cenet.
ac introducta consuetudine, sæpe inscientibus nobis et
nantibus, obrepit sublataque severitate philosophiæ huma-
ssime nobiscum jocatur. Quare da operam ut hunc talem,
m jucundum, tam excellentem virum videas quam primum.
am quid ego de Bruttio dicam? quem nullo tempore a me
ıtior discedere, cujus cum frugi severaque est vita, tum
iam jucundissima convictio. Non est enim sejunctus jocus a
λολογίᾳ et cotidiana συζητήσει. Huic ego locum in proximo
nduxi, et, ut possum, ex meis angustiis illius sustento
nuitatem.

— Qu'en pensez-vous, W.?

W. — Il va faire un éloge dithyrambique de ses maîtres.

— Eloge bien extraordinaire en effet, de la part d'un
udiant aussi léger jusque-là. Quels sont-ils?

W. — Un professeur de philosophie, Cratippe.

T. — Un professeur de grammaire latine...

— Dites plutôt un professeur latin de grammaire...

T. — ... Bruttius; et un professeur latin de rhétorique
ecque, Cassius...

— Quelle société édifiante! Vraiment, *a priori*, c'est trop
au. Et si nous examinons de près le détail, cela devient
ıt à fait invraisemblable. Traduisez.

W. — Ainsi, puisque je t'ai causé alors tant de chagrin
je vais faire en sorte aujourd'hui — de te procurer
uble joie [1]. — Sache que je suis avec Cratippe — dans
s termes tels qu'il me traite — non comme un élève,
is comme un fils [2]. —

. Igitur, quoniam doluisti tum ex me — præstabo nunc — ut
ıdlicetur tuum ex me gaudium. —

Scito me Cratippo esse — conjunctissimum — non ut disci-
um, sed ut filium. — Nam cum audio illum libenter, — tum
m vehementer amplector — propriam ejus suavitatem. Sum
s dies cum eo — sæpenumeroque partem noctis — exoro enim
necum sæpissime cenet. — Hac introducta consuetudine, — sæpe
is inscientibus, — et cenantibus, — obrepit, — sublataque
ritate philosophiæ, — jocatur nobiscum humanissime. — Quare
operam — ut videas quam primum — hunc talem virum — tam

— Quelle conversion!

W. — Nous avons vu que *tum*, en corrélation avec *tum*, se rend en français par *si*...

Si j'écoute, en effet, ses leçons avec plaisir...

Si je prends plaisir, en effet, à entendre ses leçons, — je suis aussi vivement attiré — par le charme qui se dégage de sa personne. — Je passe avec lui les journées entières — et souvent une partie de la nuit : car je l'invite à souper le plus souvent possible avec moi. — Depuis que l'habitude est prise — souvent, sans qu'on l'attende, au milieu du dîner, — il arrive —, et laissant de côté l'austérité philosophique, — il plaisante avec moi d'une manière charmante. — Tâche donc — de venir voir le plus tôt possible un homme d'un tel mérite, — si séduisant, si distingué! — Que te dirai-je de Bruttius? — Pas un instant je ne souffre qu'il s'éloigne de moi; — sobre et austère dans sa conduite, — il est de plus fort agréable à vivre. —

G. — Marcus veut trop prouver! Il a déjà dit qu'il ne quittait Cratippe ni le jour ni la nuit. Comment Bruttius...

— On ne saurait penser à tout!

W. — Avec lui, l'étude des lettres et les exercices pratiques — n'excluent pas la plaisanterie. — Je lui ai loué un logement dans le voisinage — et, dans la mesure où je le puis, — ma pauvreté vient en aide à son indigence.

— Dans mon désir de ne pas vous interrompre, j'ai négligé de poser les questions habituelles, et un certain nombre d'entre elles, après votre explication, deviennent sans objet. Mais il m'en reste encore assez pour voir si on a cherché certains mots : ... Parlez-nous de *frugi*. [Plusieurs mains se lèvent.]... Non, pas vous... Quelqu'un qui ne demande pas... un modeste! D., par exemple.

jucundum, tam excellentem. — Nam quid ego de Bruttio dicam? quem nullo tempore patior a me discedere, — cujus cum vita et frugi severaque, — tum etiam convictio (est) jucundissima. — A φιλολογίᾳ enim et quotidiana συζητήσει — non est sejunctus jocus. — Huic ego conduxi locum in proximo, — et, ut possum, — ex me angustiis sustento illius tenuitatem.

D. — *Frux*, *frugis*, rapport, produit.
frugi, de rapport;
économe, sobre, honnête.

Ici, Marcus doit le louer de sa sobriété, parce que c'est la qualité qui lui paraissait la plus utile à vanter...

— Bien. *Convictio*, B.

B. — *Vivere*, *cum*... Vivre avec. — Société, commerce...

— *Conducere*, P.

P. — *Conducere*, louer à bail;
d'où *conductor*, fermier, entrepreneur.

— Je vous sais gré de ne pas le traduire par « conducteur »! Il semble bien que les préparations aient été faites. — Insistons pourtant sur la suite!

3. *Deuxième galéjade*.

Præterea declamitare Græce apud Cassium institui, Latine autem apud Bruttium exerceri volo. Utor familiaribus et cotidianis convictoribus, quos secum Mytilenis Cratippus adduxit, hominibus et doctis et illi probatissimis. Multum etiam mecum est Epicrates, princeps Atheniensium, et Leonides et horum ceteri similes. Τὰ μὲν οὖν καθ' ἡμᾶς τάδε. De Gorgia autem quod mihi scribis, erat quidem ille in cotidiana declamatione utilis, sed omnia postposuí, dummodo præceptis patris parerem. Διαῤῥήδην enim scripserat ut eum dimitterem statim. Tergiversari nolui, ne mea nimia σπουδή suspicionem ei aliquam importaret. Deinde illud etiam mihi succurrebat, grave esse me de judicio patris judicare.

— Quel est le sens de *institui*, ici, A.?

A. — J'ai décidé de.

— Connaissez-vous un emploi de *utor* analogue à celui-ci, cité par la grammaire, T.?

T. — *Familiariter uti aliquo*, avoir quelqu'un pour ami.

— Le sens de *probatissimis* [1], ligne 5, de ce passage, E.?

E. — Tout à fait approuvés par lui, c'est-à-dire très estimés.

1. En général, pour accélérer les réponses, nous numérotons à l'avance les lignes du passage préparé, et j'indique le numéro de la ligne sur laquelle porte chaque question.

— Nous trouverons mieux... Pourtant, le mot a été cherché. *Princeps*, X. ?

[On rit, parce que l'élève désigné n'était pas incapable de répondre « le prince ».]

X. — Personnage important...

— Ah! Et *succurrebat*, X. ?

[Silence.]

— Enfin, c'est déjà quelque chose de ne pas dire : « secourait ». Quel est le sens de *quod*?... Un homme sérieux, cette fois... N.

N. — *Quod*, pour ce qui est de, quant à. *Quod ad me attinet*, en ce qui me concerne.

— Bien. Expliquez, K.

K. — Ce n'est pas tout!

— Que va-t-il encore raconter?

K. — J'ai commencé — à déclamer en grec chez Cassius, et j'ai l'intention d'en faire autant pour le latin chez Bruttius.

— Quel élève!

K. — Je vis familièrement, tous les jours, — avec les amis que Cratippe a amenés de Mytilène, — hommes fort instruits — et dont il fait le plus grand cas. — Je vois encore constamment Epicrate, — le premier personnage d'Athènes, — Leonides, et tous ceux qui leur ressemblent [1].

— Une note nous avertit que « Leonides était le correspondant de Cicéron à Athènes, chargé de lui fournir régulièrement des renseignements sur les faits et gestes de Marcus »... Marcus est donc, décidément, le modèle des étudiants rangés. Le voilà même qui cite du grec :

τὰ μὲν οὖν καθ' ἡμᾶς τάδε.

Les élèves de la division B sont peut-être embarrassés pour le suivre! Mais nous avons les A ; et puis...

1. Præterea — institui declamitare græce apud Cassium, — volo autem exerceri latine apud Bruttium. — Utor familiaribus et quotidianis — convictoribus quos Cratippus adduxit secum Mytilenis — hominibus et doctis — et probatissimis illi. — Multum etiam est mecum Epicrates — princeps Atheniensium, — et Leonides, et ceteri similes horum. — Τὰ μὲν οὖν καθ' ἡμᾶς τάδε.

PLUSIEURS. — C'est traduit en note!

— Il faudrait au moins que tout le monde pût lire les mots et deviner les formes, qu'on eût appris du grec, vers la Quatrième ou la Troisième, pendant deux ou trois mois... En attendant, nous ne pouvons pas dire, comme Marcus l'érudit, l'hellénisant,

Voilà donc ce que l'on voit chez nous!
τὰ μὲν οὖν καθ' ἡμᾶς τάδε.

On n'y déclame pas chez Cassius! On n'y fréquente pas Cratippe! Il est vrai qu'on n'y connaît pas Gorgias! Ah, Gorgias! C'était la terreur des familles; c'était le maître « fin de siècle », l'Épicurien qui joignait à d'inquiétantes théories des exercices pratiques infiniment moins austères que ceux du vieux Bruttius.

PLUSIEURS. — La note dit qu'il avait entraîné son élève à boire...

— Le véritable philosophe, c'est le philosophe où l'on dîne!

N. — ... et que cette manière de philosopher n'était pas au goût de Cicéron le père!

— Aussi faut-il voir de quel ton Marcus traite son entraîneur! Il l'a mis à la porte, tout simplement, et sans cérémonie... Écoutez-le plutôt!

K. — Quant à Gorgias, dont tu me parles —

— Ah!

K. — ... il m'était certes utile pour l'exercice quotidien de déclamation —, mais j'ai tout sacrifié — au désir d'obéir à mon père[1].

— Le bon fils!

K. — Mon père m'avait écrit, en effet, en termes formels, — d'avoir à le congédier sur-le-champ. — Je n'ai pas voulu user de détours, — de peur que mon penchant pour Gorgias ne lui inspirât des inquiétudes. — Et puis,

1. De Gorgia autem quod mihi scribis — ille quidem erat utilis cotidiana declamatione, — sed omnia postposui, dummodo præceptis patris parerem.

je pensais encore — qu'il serait inconvenant qu'un fils — osât juger le jugement d'un père[1].

M. — Cela rappelle l'exagération de Néron... dans *Britannicus* :

Gardes, qu'on obéisse aux ordres de ma mère!

— Marcus n'est pas un Néron; c'est même ce qu'on appelle d'ordinaire un « bon garçon ». Mais le « bon garçonnisme » n'exclut ni la légèreté, ni le bluff, ni le mensonge joyeux. Bien plus, le « bon garçon » genre Tartarin, genre Numa Roumestan arrive à se croire sincère.

Plusieurs. — La galéjade!

— Marcus est un bon garçon du Midi, de l'extrême-Midi... Il est probable qu'il est tout aussi sincère que Tartarin quand il présente son chameau... « Il m'a vu tuer tous mes lions! »... Cratippe, Bruttius, Leonides, tout le monde l'a vu congédier son Gorgias... Comment soupçonner, *pécaïre*, que dès le lendemain peut-être....

N. — Qui a bu boira.

— Et il boira tant, le malheureux, qu'il en mourra avant l'âge. Mais il devait, malgré tout, avoir de grandes qualités. Sa lettre est, ma foi, fort bien tournée, spirituelle, affectueuse; ces garçons-là ne sont pas ennuyeux à voir et l'on a pour eux des faiblesses qu'explique leur nature aimable. La fin de son petit plaidoyer *pro pecunia*, pour la pension, vaut le début et le milieu. Et vous verrez, la prochaine fois, avec quelle malice d'enfant gâté il plaisante le vieux Tiron devenu jardinier, campagnard et capitaliste. Evidemment, l'excellent homme ne sera pas dupe des résolutions de l'étudiant, mais il sera touché de l'amitié sincère de l'enfant gâté... Et il est bien capable, ayant affaire à un père encore plus faible que lui, d'augmenter le taux de la pension pour payer, soi-disant, le logement du vénérable Cratippus, *angustiis sustentare tenuitatem!* — Ah, comme

1. Scripserat enim διαῤῥήδην — ut eum statim dimitterem. — Nolui tergiversari — ne mea nimia σπουδή importaret ei aliqua suspicionem. — Deinde etiam illud succurrebat — esse grave me judicare de judicio patris.

ces choses sont modernes! Et comme ces classiques ressemblent aux vaudevilles du Palais-Royal... Savez-vous le mot final? Il lui demande un *secrétaire*, dare-dare, *celerrime*, tant il a à prendre de notes aux cours des professeurs, *hypomnemata*... Et il ne rêve que de bientôt s'occuper de grammaire avec Tiron lui-même, συμφιλολογεῖν. Il en pleure à l'avance d'attendrissement... Décidément, de Flers et de Caillavet n'auraient rien à lui apprendre!

UN AUTEUR GRAVE

La lettre de l'honnête Matius.

PLAN D'UNE CLASSE A REFAIRE

C'est un fait bien connu de tous les professeurs, quand ils ont acquis un peu d'expérience, qu'une classe gagne à être plusieurs fois refaite, à quelques années de distance. Sans doute, il serait mauvais d'expliquer dix ans de suite, chaque année, les mêmes pages; rien n'encouragerait davantage la paresse d'esprit; rien ne serait plus déprimant, plus contraire à une bonne hygiène intellectuelle qu'une pareille monotonie. Mais il est excellent, il est presque nécessaire de revenir deux ou trois fois sur les mêmes textes, en profitant pour les explications postérieures des observations faites avec les générations précédentes. Il faut voir les élèves à l'œuvre pour se faire une idée des fautes qu'ils commettent! Tel passage, qui nous semble simple, leur paraît hérissé d'obstacles. Tel autre, qui nous donne des craintes, passe sans trop d'accidents. A plus forte raison quand il s'agit de savoir leurs goûts et leurs préférences. Que de fois ne nous arrive-t-il pas de venir en classe pleins de confiance, convaincus que la préparation a semblé intéressante, et de sortir mécontents de nous-mêmes, désenchantés par l'expérience! Que de fois, en revanche, des textes sur lesquels nous ne comptions pas, ont « rendu » bien au delà de nos espérances... Si j'avais à recommencer ma carrière, je prendrais des notes chaque jour sur l'accueil fait par les élèves au texte d'explication,

et j'en tirerais chaque fois un plan de travail pour l'année suivante... « Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait! » C'est quand on a dépassé le milieu de sa course qu'on voit ce qu'il aurait fallu faire! Essayons, du moins, puisque l'occasion se présente, d'appliquer ce procédé à la *lettre de Matius*. Notre classe de 1913 n'avait pas été trop décevante, et le compte rendu pourrait, à la rigueur, en être publié tel que je l'ai sous les yeux; mais celle que j'espère faire en 1914 bénéficiera de l'expérience acquise dans ce premier essai; tâchons d'en tirer le plan de l'explication future.

I. — Questions et indications sur l'ensemble du texte.

1. *Extrait du compte rendu.*

Matius avait été l'ami de César. Beaucoup d'autres avaient été les amis de César, du temps où il était heureux, puissant.... et riche! Cicéron lui-même l'avait été. Mais après les ides de mars 44, et pendant un mois ou deux, il se trouva comme par hasard que personne ne se rappelait avoir été l'ami de César. Nous avons de Cicéron, du grand, mais faible, mais impressionnable Cicéron, des lettres que vous connaissez, adressées à Brutus, à Cassius, le lendemain de l'assassinat, et qui ne lui font pas grand honneur. Cicéron! lui que César avait toujours ménagé, qu'il avait non seulement couvert de sa clémence, mais accueilli de nouveau, comme si Pharsale et Dyrrachium ne les eussent jamais séparés..., Cicéron, qui lui recommandait encore l'année précédente un protégé, dans les termes que vous avez vus (*Ad fam.*, XIII, 16), Cicéron a jeté un long cri de joie devant le cadavre du « tyran » et la passion politique l'a emporté chez lui sur tous les souvenirs. — Matius n'était pas un grand orateur, et tout en se piquant d'aimer la république, il savait excuser les hommes, les juger avec mesure, et rester maître de ses nerfs; Matius était dans toute la force du terme, un « modéré » honnête et bon, un de ceux que les violents traitent volontiers de traîtres, jusqu'au jour où ils ont eux-mêmes besoin de leur équité.

2. *Note pour les années suivantes.*

Transformer ce monologue en interrogatoire :

a) sur la *terreur* qui se répandit le premier jour;

b) sur les relations entre *César et Cicéron* (voir *Cicéron et ses amis*);

c) sur les lettres de Cicéron, au lendemain des *ides* de mars.

Donner à préparer les réponses à trois bons élèves, en indiquant les textes à consulter.

II. — L'explication.

1. *Le début de la lettre.*

Magnam voluptatem ex tuis litteris cepi — quod, — quam speraram atque optaram — habere te de me opinionem cognovi. — De ea etsi non dubitabam, — tamen, quia maximi æstimabam, — est incorrupta maneret laborabam. — Conscius autem mihi eram — nihil a me commissum esse, — quod boni cujusquam offenderet animum. Eo minus credebam plurimis atque optimis artibus ornato tibi temere quicquam persuaderi potuisse, præsertim in quem mea propensa et perpetua fuisset atque esset benevolentia. Quod quoniam ut volui scio esse, respondebo criminibus quibus tu pro me, ut par erat tua singulari bonitate et amicitia nostra, sæpe restitisti.

Questions à poser :

a) **sur la syntaxe :**

1. Où se trouve dans le cahier de syntaxe l'exemple *accepi magnam voluptatem ex tuis litteris?*
2. Pourquoi *cognovi* est-il à l'indicatif?
3. Pourquoi *dubitabam* est-il à l'indicatif?
   (Les exemples du cahier de syntaxe.)
4. Pourquoi *offenderet* est-il au subjonctif?
5. Quel est l'antécédent de *quem?*

b) **sur le vocabulaire :**

1. Quel est le sens de *temere?*
2. Quel est le sens de *crimen?*
3. Que signifie *ut par erat?*

Traduction arrêtée en 1913 (à comparer avec les prochains essais).

Le sentiment à rendre : Calme sagesse ; souci de la justice et de l'honneur.

Les expressions :

La lecture de ta lettre m'a fait un vif plaisir, — en me montrant — que tu avais de moi une opinion conforme à mes espérances et à mes désirs. — Certes, je n'en doutais pas ! — Pourtant, comme j'y attachais le plus grand prix, — je tremblais de la voir quelque peu ébranlée. — J'avais d'ailleurs conscience — de n'avoir rien fait — qui pût blesser les sentiments d'un homme de bien. — A plus forte raison, je ne pensais pas — qu'on pût rien persuader sans preuve — à un homme dont les qualités sont aussi rares que nombreuses, — surtout quand il a toujours été et qu'il reste encore l'objet de ma profonde et constante sympathie. — Puisque tes sentiments, je le sais, — sont bien ceux que je désirais, — je vais répondre aux accusations, — repoussées souvent par toi en ma faveur — comme il convenait à ta bonté sans égale — et à l'amitié qui nous unit.

2. ***Le premier reproche qu'on lui adresse : il préfère à la patrie une amitié particulière.***

Nota enim mihi sunt quæ in me post Cæsaris mortem contulerint. Vitio mihi dant quod mortem hominis necessarii graviter fero, atque eum, quem dilexi, perisse indignor. Aiunt enim patriam amicitiæ præponendam esse : proinde ac si jam vicerint obitum ejus rei publicæ fuisse utilem.

Questions :

a) **sur l'ensemble :** Résumez en une ligne ou deux ces trois phrases.

b) **sur la syntaxe :**

Quel est l'exemple de la grammaire analogue à *vitio mihi dant ?*

Quel est le sens de *quod ?*

Citez les exemples de la syntaxe sur *quod*, « ce fait que ».

Quel est le sens de *proinde ac si?*

c) **sur le vocabulaire :**

Quel est ici le sens de *contulerint?*

Quel est ici le sens de *necessarii?*

Quel est le sens primitif de *cedo?* le sens de *ne-cedo?* de *ne-cessitas*, appliqué aux lois de la nature? appliqué à l'amitié?

Quel est le sens de *jam?*

Quel est ici le sens de *vicerint?*

Une dizaine d'élèves peuvent, dans l'espace de deux ou trois minutes, être convaincus de négligence, si les questions sont posées avec énergie, sans échappatoire possible, et qu'on attende les réponses dans un absolu silence, les yeux fixés sur le délinquant! *Necessarius*, *vicerint*, ignorés suffisent à justifier une heure de retenue.

Traduction provisoirement adoptée :

Je n'ignore pas, en effet, — les reproches qu'on m'a adressés après la mort de César. — On me fait un crime — de pleurer la mort d'un homme — avec qui j'étais lié d'une étroite amitié — et de flétrir le meurtre d'un ami très cher. — Ils prétendent que la patrie — doit passer avant l'amitié, — comme s'ils avaient réussi à prouver — que la disparition de César a été un bien pour la république!

3. *Sa réponse.*

a) *L'amitié, pour lui, est autre chose que la politique. Son désintéressement.... peu contagieux.*

Sed non agam astute. Fateor me ad istum gradum sapientiæ non pervenisse. Neque enim Cæsarem in dissensione civili ium secutus, sed amicum, quamquam re offendebar, tamen non deserui; neque bellum umquam civile aut etiam causam dissensionis probavi, quam etiam nascentem exstingui summe iudui. Itaque in victoria hominis necessarii neque honoris eque pecuniæ dulcedine sum captus; quibus præmiis reliqui, inus apud eum quam ego cum possent, immoderate sunt usi. Atque etiam res familiaris mea lege Cæsaris deminuta st, cujus beneficio plerique, qui Cæsaris morte lætantur, emanserunt in civitate. Civibus victis ut parceretur, æque ac o mea salute, laboravi.

Questions.

Ici les questions de syntaxe ne permettent pas de prendre un élève négligent en flagrant délit. Il faut commencer par *une question d'histoire* sur *lege Cæsaris*, en faisant fermer le livre; de même pour le mot *astute*, et d'une manière générale pour les difficultés résolues dans les notes de l'édition. — Diverses questions brusquement posées, ensuite, sur *probavi*, *honoris*, *reliqui*, *res familiaris*, *pro mea salute*, laisseront voir, d'après le plus ou moins de rapidité de la réponse, le degré de soin apporté au travail de lecture préliminaire. Il faut très bien posséder un texte, et suivre la classe avec beaucoup de zèle, pour retrouver en quelques secondes le mot juste... Souvent les bons élèves m'ont dit quel effort exigeait d'eux ce procédé et combien, l'habitude aidant, il leur avait donné de confiance en eux-mêmes.

Traduction :

Mais je ne ruserai pas pour me disculper. — J'avoue ne pas être parvenu — à un tel degré de philosophie. — Ce n'est pas César, en effet, — que j'ai suivi dans nos discordes civiles — c'est mon ami que, malgré tout, je n'ai pas abandonné, — si blessé que je fusse par ce qui se passait. — Car je n'ai jamais approuvé la guerre civile, — je n'en ai même pas approuvé la cause. — Que dis-je? — J'ai fait tous mes efforts pour l'étouffer dès le début. — Aussi, après la victoire de cet ami dévoué, — je ne me suis pas laissé tenter par la séduction soit des honneurs, soit de l'argent; — avantages desquels les autres — alors qu'ils avaient auprès de lui moins de crédit que moi — ont abusé sans mesure. — Ma fortune même a été diminuée par une loi de César — grâce à laquelle la plupart de ceux qui réjouit sa mort — ont conservé le droit de cité. — En revanche, j'ai fait l'impossible — pour qu'il épargnât le vaincus — comme s'il s'était agi de moi-même.

Les expressions qui ont donné lieu à quelques observations sont :

1. *Aut*, supprimé devant *causam probavi*, suivant le principe connu (rareté relative des conjonctions en français).

2. *Etiam*, dans *quam etiam nascentem studui*... tradu

par l'expression « que dis-je ? » (PRINCIPE : L'équivalent véritable est souvent, en apparence, très éloigné du latin.)

3. Le sens d'*honos*, que l'élève E. avait traduit par « l'honneur ». (PRINCIPE : Le mot français venu du mot latin est rarement celui qui convient.)

4. Le sens d'*immoderate sunt abusi*, que le même élève traduisait : « ont abusé d'une manière abusive » ! La classe, interrogée, est remontée au sens de *modestia*, qualité de l'homme qui a de la mesure (*modus*); et nous en avons tiré la traduction ci-dessus. (PRINCIPE : Le vrai sens français se trouve beaucoup plus souvent conforme au sens primitif du terme latin.)

5. *Cujus beneficio*, traduit maladroitement : « par le bienfait de laquelle ». Nous avons cherché ce que dirait aujourd'hui un Latin dans le même cas, s'il s'exprimait en français... Par exemple : « Mon voisin a bavardé en classe; je lui ai répondu; il m'a fait punir. *Ejus beneficio*, je serai jeudi en retenue... » Toute la classe a traduit : *ejus beneficio* par « grâce à lui ! » C'était l'expression convenable : « grâce à laquelle ». (PRINCIPE : Il faut chercher ce que dirait l'auteur latin s'il s'exprimait aujourd'hui en français dans des circonstances analogues.)

6. *Salus* traduit, comme de juste, par « salut »... Un bon élève a proposé : « comme s'il s'était agi de ma propre vie »; ce qui était beaucoup mieux. Nous avons cru pouvoir aller plus loin encore, *salus* étant un mot plus général que *vie*... Il s'agit, pour Matius, de ses biens, de sa réputation, de tout ce qui concerne sa personne, bref, de ce que nous exprimons par le pronom personnel : « comme s'il s'était agi de moi-même ! » (Extrêmes conséquences de ce principe, un peu dangereuses si l'on était habituellement aussi hardi, mais utiles à montrer de temps en temps, pour bien faire comprendre l'esprit d'une bonne traduction.)

Extrait du compte rendu.

— Ici il est d'autant plus nécessaire de parler la langue moderne que toutes ces choses sont d'une modernité, d'une actualité criante; étant éternellement classiques, elles res-

tent vraies au XXe siècle, comme au XIXe, comme au XVIIIe, comme au Ier, et toujours. Car de la politique et du monde politique, on peut dire particulièrement que « plus ça change ici-bas, et plus c'est toujours la même chose ». — Un ambitieux traîne après lui tout un cortège d'intrigants, hommes avides et sans scrupules qui forment sa « cohorte » et le servent en le compromettant. Naturellement, ils ne sont jamais une élite professionnelle, n'ayant ni le courage, ni la régularité nécessaire pour s'attacher à un métier et le connaître; ils sont encore moins une élite morale, étant bien décidés à arriver coûte que coûte, grâce au « patron », aux dépens, précisément, des travailleurs consciencieux qui se sont attelés à une besogne régulière. La justice leur apparaît comme une vieille guitare; et la faveur est la grande divinité de ces gens-là. César en traînait des douzaines à sa suite; Cicéron en parle dans une lettre bien spirituelle que nous avons dû laisser de côté; il en a peur comme de bandits. « Quel entourage que le sien, bons Dieux[1]! Comme vous les avez bien nommés « la bande infernale »! Quel nid de brigands! » Tel était le cortège de César! — Et voilà le Ier acte de la comédie. — César devient le maître : le clan s'installe au pouvoir; il se gorge de places et d'argent... Vous le croyez satisfait? Vous le connaissez mal. Lisez plutôt dans le livre de G. Boissier...

N. — L'histoire de Cælius!

— A peine récompensé, Cælius s'indigne; il trouve la récompense dérisoire; et alors, que fait-il?

N. — Il se révolte, pendant que César est occupé ailleurs.

— Touchante reconnaissance! Les autres ne sont pas allés jusqu'à la révolte ouverte, mais ils ne cessaient de fatiguer le maître de leurs réclamations... En même temps, le spectacle de leur insolente fortune attirait à César la haine jalouse de ceux qui n'avaient pas pu prendre part à la curée... Le grand homme était doublement puni de s'être

1. O Dii, qui comitatus! Qua, ut tu soles dicere, νεκυία! In qua era area scelerum!... (*Ad Atticum*, IX, 18.)

si mal entouré. — Et voilà le 2e acte. Le 3e est celui auquel Matius assiste à ce moment même : le « lâchage ». Les uns se cachent, les autres se joignent aux maîtres de l'heure, tous renient celui qu'ils ont encensé. Seul, l'honnête homme qui ne lui devait rien, qui n'a jamais rien demandé ni obtenu pour lui-même, reste fidèle à sa mémoire... Continuez, V.

b) *Les autres, au contraire, sont d'une injustice égale à leur cynique cupidité.*

Possum igitur, qui omnes voluerim incolumes, eum a quo id impetratum est perisse non indignari? cum præsertim idem homines illi et invidiæ et exitio fuerint. « Plecteris ergo », inquiunt, « quoniam factum nostrum improbare audes ». O superbiam inauditam! alios in facinore gloriari, aliis ne dolere quidem impunite licere! At hæc etiam servis semper libera fuerunt, ut timerent, gauderent, dolerent suo potius quam alterius arbitrio : quæ nunc, ut quidem isti dictitant libertatis auctores, metu nobis extorquere conantur.

La préparation étant facultative à partir de *Possum igitur*, nous avons eu à suggérer les remarques plutôt qu'à les attendre. Les bons élèves ont pourtant bien défini, d'eux-mêmes, le sens du subjonctif *voluerim* (*qui* = *cum ego* : proposition causale); ils ont traduit *inauditam* par « inouï », *at* par « mais au contraire », et ont trouvé sans trop de peine l'équivalent français de *quidem*... Mais les questions doivent se faire plus rares à la fin d'une explication. Il faut profiter de l'élan donné, de l'intérêt pris par la classe aux idées et aux sentiments, pour se laisser, comme disaient nos pères, « prendre par les entrailles. » Les élèves, à ce moment, sont plus disposés que jamais, suivant le mot de Rollin, « à se prêter au maître »... Ils ont trouvé assez facilement les expressions suivantes :

Puis-je donc, — moi qui ai voulu sauver tout le monde, — ne pas m'indigner de voir périr celui — de qui j'avais obtenu ces grâces — alors surtout que ces mêmes hommes ont attiré sur lui la haine et provoqué sa mort. — « Eh bien! tu la paieras, disent-ils, — puisque tu oses blâmer notre action! » — Insolence inouïe! — Et pourtant, les esclaves eux-mêmes —

n'ont-ils pas toujours été libres — d'éprouver crainte, joie et douleur — suivant leurs impressions, — non sur l'ordre d'autrui? — C'est ce droit que veulent nous enlever par l'intimidation — ces hommes qui osent se dire les vengeurs de la liberté.

c) *Ils ne lui feront pas oublier son devoir.*

Sed nihil agunt. Nullius umquam periculi terroribus ab officio aut ab humanitate desciscam. Numquam enim honestam mortem fugiendam, sæpe etiam oppetendam putavi.

« Mais ils perdent leur temps. — Jamais la crainte d'aucun danger — ne me fera oublier mes devoirs d'homme et d'ami. — J'ai toujours pensé qu'il ne fallait pas fuir une mort honorable, — et que souvent même on doit la chercher. »

Extrait du compte rendu.

— Le reste de la lettre est intéressant encore. Pourtant, Matius entre dans des détails sur ses récentes démarches, qui ne nous apprennent rien de plus que ce qu'il a si bien dit jusqu'ici. Je ne vois guère qu'*une idée* qu'il n'ait pas exprimée avec autant de force, de *at debeo*, à *Non faciam*. Expliquez ce dernier passage, B.

B. — *At*, mais, disent-ils encore — *debeo pro civili parte*, je dois, comme citoyen — *velle rem publicam esse salvam*, vouloir le salut de la république.

— C'est le grand reproche toujours adressé par les violents aux modérés! Le salut de la république, la raison d'État mis au-dessus de la justice et de l'humanité! Comme s'il pouvait y avoir un intérêt public opposé à la justice, une raison d'État exigeant une cruauté impitoyable!

B. — Me quidem id cupere...

— *Quidem* est très important, comme toutes les transitions qui marquent en latin les articulations du discours. Quel est le sentiment rendu par *quidem*, « à la vérité »? Quelle est la suite des idées?

B. — Certainement... certes... si vous placez la discussion sur ce terrain, je ne suis pas suspect, je suis un patriote, un bon républicain...

— Ce que j'oserais rendre surtout par une exclamation en insistant sur *id* :

« Que je veuille le salut de la république? — Si toute ma ie passée, si ce qu'on peut attendre de mon caractère — e le montrent pas suffisamment, sans que j'aie besoin de e dire, — je renonce à le prouver, certes, par des aroles [1]... »

Et c'est bien ainsi que répondent les idéalistes, les ıodérés, ceux qui, forts de convictions profondes, édaignent les grands mots, les proclamations tapageuses, se contentent de rappeler leurs actes pour prouver ur patriotisme. Ceux-là ont toujours contre eux les fanaques de tout bord, courtisans de César ou flatteurs de rutus; ils défendent la république lorsqu'ils la voient enacée; ils essaient de l'assagir quand ils craignent de la ›ir abuser de son triomphe; ils sont toujours à la peine rarement à l'honneur; ils deviennent de bonne heure un :u désabusés, et se retirent comme Matius loin des partis ıi les rejettent : *mihi quidem si optata contingent, quod liquum est vitæ in otio Rhodi degam.* — Noble et fière nduite, moins héroïque, je le sais, que celle de Cicéron -même, qui mourut pour ses principes, mais digne core d'être louée et proposée en exemple. Jamais vous dmirerez trop l'indépendance du caractère, la fermeté s principes, le culte de la justice joint à celui de l'humaé. Et de ces leçons-là, données dans une langue énerque de juriste et de moraliste, vous en trouvez une à ıque pas dans la belle correspondance du dernier des ›ublicains.

[1] At debeo pro virili parte rem publicam velle salvam. Id quidem cupere, nisi et ante acta vita, et reliqua mea spes, tacente me, bat, dicendo vincere non postulo.

2. LE CONTRÔLE ÉCRIT

LES COMPOSITIONS DE QUINZAINE

Si efficace que doive être, avec un maître énergique, le contrôle des préparations, il n'en faut pas moins s'appuyer à des intervalles réguliers, sur des exercices écrits. *Stylus optimus dicendi magister!* Loin de vouloir supprimer cette recherche silencieuse du sens et de l'expression, nous y voyons le meilleur moyen de renseigner à la fois les élèves et le professeur sur la force vraie d'une classe; nous demandons seulement que ce précieux exercice soit fait dans des conditions propres à en assurer le rendement maximum. Or, actuellement, nous périssons sous l'abus des devoirs écrits, mal faits et, par cela même, insuffisamment corrigés. Essayons de voir comment il faut les utiliser.

En ce qui concerne le *thème*, la cause est entendue après le rapport de M. Darlu. Un autre haut fonctionnaire a eu l'an dernier le même courage et le même bon sens, en déclarant que le thème, pratiqué comme il l'est, constitue le plus nuisible, le plus « immoral » de nos exercices. Incapable de le faire convenablement, l'élève prend l'habitude de la négligence, *et* (Rollin nous a dit pourquoi) *il ne peut pas ne pas la prendre.* Quant au professeur, quel goût veut-on qu'il apporte à des corrections où il doit marquer à peu près autant de fautes que de mots, sans pouvoir toujours comprendre un épouvantable galimatias? Aussi notre conclusion, que nos prémisses laissaient suffisamment prévoir [1], est-elle qu'il faut, à bref délai, débarrasser nos classes du *thème avec dictionnaire*. Certes (le lecteur s'en est rendu compte), nous désirons vivement conserver le *thème* proprement dit, dont le sort n'est pas lié le moins du monde à celui du dictionnaire.

1. Voir p. 116.

français-latin. Nous avons essayé de voir quelles formes on pourrait dès aujourd'hui lui donner, et nous ne doutons pas qu'il devienne, dans un prochain avenir, l'égal de la version. Mais il suppose des cahiers de vocabulaire et de syntaxe lentement composés, assidûment revus, des auteurs soigneusement préparés et dépouillés, bref, tout le système que nous venons d'exposer, et faute duquel on ne saurait adopter la seule forme intelligente du thème, le *thème sans dictionnaire*. Ce thème, le jour où il deviendra possible, devra être fait en classe, sous forme de composition. On y consacrera une heure tous les quinze jours, en stipulant que cette épreuve compte à la fois pour les prix et pour l'examen de passage. Ce jour-là, nous aurons un premier moyen de contrôler par écrit le zèle ou la négligence des élèves; et il ne sera pas d'un médiocre secours pour l'établissement désiré d'une exacte discipline.

En attendant, il faut bien nous contenter de l'autre moyen, la *version*, puisqu'elle peut, plus rapidement, s'adapter à notre méthode. Ce n'est pas que la version actuelle, la version faite à domicile, à coups de dictionnaire, soit dans un état sensiblement meilleur que le misérable thème. Elle est travaillée des mêmes vices. Les élèves, à force de traduire mollement, sans goût, sans exactitude, deviennent incapables de fournir un travail consciencieux... sans compter la tentation (à laquelle les meilleurs n'échappent pas toujours) de copier la traduction qui circule obligeamment de mains en mains... Là aussi, il faut en venir au seul régime qui assure un contrôle un peu sérieux : la *composition de quinzaine*, faite sans dictionnaire, sous une surveillance efficace, toute fraude étant punie d'une exclusion définitive.

Il n'est pas impossible, même actuellement, de procéder à cette expérience. Nous l'avons faite six fois, pendant les deux mois et demi qu'a duré l'explication des *Lettres de Cicéron*. La première fois, deux élèves apportèrent une traduction, et la copièrent si maladroitement que je n'eus aucune peine à les démasquer. Ils furent mis en retenue un dimanche entier (cette punition n'a été supprimée que

dans certains lycées). Sous un régime encore un peu plus sévère, ils auraient été renvoyés pour un temps,... ou plutôt, ils n'auraient même pas eu l'idée de risquer pareille aventure. — La plupart de leurs camarades montrèrent au contraire une réelle bonne volonté, et nous pûmes constater que cette tentative, faite dès la Cinquième ou la Quatrième, serait assurée du succès.

Le résultat le plus clair fut la diminution, presque la disparition des *fautes causées par l'insuffisance de l'analyse préliminaire*. Rien n'est plus fréquent, non seulement dans les devoirs faits à domicile, mais même dans les compositions où nous sommes obligés de laisser le dictionnaire entre les mains des élèves. Combien de professeurs jugent leurs élèves, au début de la première composition, d'après la hâte plus ou moins grande avec laquelle ils se précipitent sur le funeste in-quarto! Combien rares leur apparaissent les meilleurs, ceux qui commencent par lire l'ensemble du texte et faire l'analyse préliminaire de la première phrase... Ceux-là n'éprouvent pas avant un grand quart d'heure le besoin de chercher un mot peu connu. Mais les autres! Et quel spectacle, pour les yeux à la fois navrés et amusés du maître, que de suivre, sur presque toutes les tables, le mouvement des feuilles hâtivement bousculées, l'agilité des doigts fébriles par laquelle on croit remplacer la souplesse de l'intelligence! — A ce défaut de méthode il n'est qu'un remède : la suppression radicale de l'in-quarto tentateur... Sur ce point, le témoignage des élèves sérieux est unanime; ils ne voient pas d'autre moyen de vaincre une habitude aussi invétérée! Ils réclament une cure analogue à celle de l'alcoolique ou du morphinomane! Le seul acte de volonté qui leur reste possible est de prier le professeur de « vouloir » à leur place et de leur imposer l'abstinence. Mais ils font cet acte avec cœur, avec conviction, et se félicitent ensuite d'avoir été obligés d'étudier le texte en lui-même, d'étudier les fonctions des mots avant d'en chercher le sens. De fait, leurs copies prouvaient qu'ils avaient évité, pour la première fois, les contresens dus à ce genre de négligence.

Un autre résultat, beaucoup moins complet, appréciable cependant, fut un *progrès dans la recherche de l'expression française*. Voici comment nous nous y prenions. Si bien choisi que soit le texte, dans l'auteur habituel d'explication, il y aura toujours des termes que les élèves connaîtront mal et dont l'ignorance aurait sur l'intelligence du texte entier les plus fâcheuses conséquences. A plus forte raison, dans l'état actuel de nos études, où l'abus du dictionnaire réduit à rien les connaissances sur le vocabulaire... Nous avions donc décidé que chaque élève, en silence, inscrirait sur un billet les mots restés pour lui trop mystérieux. De temps en temps, je voyais cinq ou six mains se tendre, et j'allais recueillir autant de billets, à peu près identiques, qui m'évitaient la peine d'en attendre d'autres. J'indiquais alors, au tableau, non pas toujours le sens du terme, mais *le moyen de le découvrir*. Ces billets, très révélateurs, prouvaient, en effet, trois fois sur quatre, que les élèves s'étaient découragés trop vite et qu'ils étaient fort capables de trouver presque seuls ce qu'ils croyaient ignorer. Je conformais ma conduite à ces précieuses indications, suivant les règles suivantes :

1. Ignorance de mots très connus.

Dans la première version (*Ad Att.*, IV, 3, De *avere te certo scio* à *Etenim antea*) : plane (6 billets), quoique le mot eût été traduit à la classe précédente — aperte (3) — agatur (3) — fractus (2) — querela (1) — geruntur (1). —

Dans la seconde version (*Cicéron à Quintus* — en Gaule) : non equidem (1) — præsertim (5) — cogitatio (2) — sollicitus (2) — ferenda (1) — dare operam (1) — debuere (1) — dolui (1).

Refus pur et simple d'explication.

Dans certains cas assez rares, réponse individuelle sur un billet.

2. Manque de réflexion sur des mots composés ou dérivés.

Première version : reficiebatur (6), disturbata (2), perspicere (2), inspectante (1).

Seconde version : colligere (2), destrictus (3), propensus (6).

Inscription au tableau du *terme* simple et du *suffixe*.

facio — *re*, de nouveau —
turbare — *dis*, idée de séparation —
etc.

et pour terminer, l'exemple de Lhomond honteusement ignoré : *propensus ad lenitatem*.

3. Ignorance de mots qui ont donné leur forme et leur sens à ceux du XVIIe siècle ou (chose beaucoup plus rare) **aux termes français actuels.**

Contemnere (5), *conjungere* (2), *offendere* (7), *præscribere* (2), *diligamur* (3), *committere ut* (4) m'ont amené à écrire au tableau :

Contempteur (Racine), conjoints, offense, prescrire, dilection (Bossuet), se commettre = se risquer.

Naturellement, les élèves savent que ce procédé est un peu dangereux, presque exceptionnel[1]; il n'en est pas moins légitime et utile dans beaucoup de cas... Une fois qu'ils sont bien avertis, on peut ainsi s'appuyer sur la féconde analogie. M. Zidler en a tiré le plus heureux parti dans son étude sur le vocabulaire latin[2]; il montre que le sens primitif du mot a survécu plus souvent qu'on ne le croit dans nos termes actuels. Ce n'est pas une analogie seulement, mais une filiation véritable que nous constatons, par exemple, dans les synonymes d'*orgueil*, avec le *superbe* (super), qui se croit ou se met au-dessus des autres, le *présomptueux*, qui présume trop (præsumit), le *vain* ou le *vaniteux*, qui est vide (vanum), sottement enflé comme la grenouille de la fable, le *fier* (ferum) qui, sauvage, indépendant, ne se commet pas avec ses semblables, l'*impérieux*, qui veut commander (imperium), l'*outrecuidant* (ultra-cogitantem), qui pense plus de bien

1. Voir p. 57, 138, 168, 199, 338.
2. Zidler, *Le français par le latin*, p. 17.

qu'il ne sied de lui-même, l'*arrogant*, qui s'arroge, réclame (rogat) pour lui des privilèges immérités... et ainsi de suite, jusqu'à des exemples de Corneille, où nous trouvons si bien le sens latin des mots : « L'*insolent* en eût perdu la vie! — Jeune *présomptueux*! — Qui t'a rendu si *vain*? — Don Diègue est trop *altier*... » — M. Zidler cite ainsi de nombreuses familles de mots, dans lesquelles il n'y a qu'à puiser pour guider les élèves comme par la main. Quelle agréable manière de les faire travailler que de leur citer ainsi Corneille, Racine, Bossuet, La Fontaine, et comme le dictionnaire de Littré l'emporte, pour cette partie de leur travail, sur le dictionnaire français-latin!

4. Manque de méthode dans le groupement des mots latins qui s'expliquent les uns par les autres.

On isole le mot, qui devient intraduisible, puisque le sens du terme dépend de ceux auxquels il est associé :

— *sensus* (2), dans l'expression *ut perspicias qui sit mentis meæ sensus*, « pour que tu connaisses à fond mon état d'âme »;

— *status* (4), dans l'expression *aut omnino vitæ status*, « et ma situation d'une manière générale »;

— *animo* (2), dans l'expression *quo animo ea feram quo geruntur*, « dans quelles dispositions je supporte tout ce qui se passe, comment j'endure les événements »;

— *conjectu* (4), dans l'expression *domus conjectu lapidum fracta*, « la maison démolie à coups de pierres ».

D'autres billets révélaient encore cette absence de méthode qui fait que les élèves traduisent mot par mot, et non expression par expression. Déterminer le nombre de mots que contient l'expression, et les mettre dans l'ordre le plus logique, c'est déjà préparer la traduction française; et trouver, ensuite, l'équivalent français moderne, ce n'est qu'achever, compléter le travail ébauché sur l'expression latine. Les deux opérations, quoique successives, sont intimement liées; on traduit déjà lorsqu'on analyse, et l'on analyse encore lorsqu'on traduit; analyser, c'est déjà comprendre, et traduire, c'est achever de comprendre.

Deux réponses me prouvèrent bien le malentendu profond qui existe, dans la méthode, entre la majorité des élèves et nous. Comme je faisais observer à D. et à C. que leur question était mal posée (sur *animo*), l'un répondit : « je ne pensais pas encore au bon français », et l'autre : « je n'en étais pas au français ». Hélas! mes pauvres amis, c'était justement votre tort! Il faut penser au français, c'est-à-dire choisir l'équivalent latin de votre future expression française, dès le premier moment; de ce choix précisément, du nombre de mots que vous mettez ensemble, des rapports grammaticaux que vous apercevez entre eux, dépend déjà ce que vous appelez le « bon français ». Dès cette minute, vous êtes en voie de l'atteindre, ou bien vous vous en éloignez pour toujours. Cela est si vrai que dans cette expression, le mot *animo* ne peut pas être directement traduit; nous rendons en français, non pas chaque terme, mais l'ensemble des termes, et nous arrivons à dire « comment » pour *quo animo*, et « les événements » pour *quæ geruntur*.... Nous substituons à l'idiotisme latin l'idiotisme français, parce que dès le début nous avons pris assez de champ, embrassé du regard un groupe de mots assez étendu pour qu'il nous suggère l'équivalent français. Dans cet équivalent, *animo* est *rendu* sans être *traduit*, parce que le mot n'est rien et que l'expression est tout... Et il en est presque toujours ainsi. Considérons les trois autres mots que vous n'avez pu traduire... Je le crois sans peine! Ils sont intraduisibles! Mais rapprochez seulement *status* de *vitæ*, *sensus* de *mentis*, *conjectu* de *lapidum*; placez-vous, aujourd'hui, dans la situation où se trouvait Cicéron écrivant à Atticus : et vous parlerez tout naturellement de sa *situation*, son *état d'âme*, au milieu des combats que se livraient Milon et Clodius sur le Forum, ou devant la maison de son frère Quintus saccagée par ces bandits! Le mot isolé, au contraire, si vous ne considérez que lui, fait écran sur l'expression; l'arbre vous empêche de voir la forêt!...

Et voilà pourquoi, bien souvent, lorsqu'on me demandait le sens d'un mot, il me suffisait d'écrire au tableau sans la

traduire l'*expression latine* entière dont il faisait partie, pour qu'on en découvrît à la fois le sens et le véritable équivalent français.

Il y aurait évidemment, si l'on pouvait prolonger l'expérience, plus de quatre catégories à établir. Nous n'eûmes pas l'occasion d'en découvrir d'autres à propos des six fragments empruntés aux lettres de Cicéron... Nous n'osâmes pas, d'autre part, nous maintenir dans des conditions si différentes de l'examen actuel, au delà du mois de janvier; le dictionnaire reparut aux compositions de quinzaine, le jour où, quittant l'étude approfondie d'un auteur, nous dûmes passer en revue des textes hétéroclites, empruntés aux prosateurs et aux poètes le plus fréquemment proposés aux candidats... Avec lui reparurent d'ailleurs les *fautes d'analyse préliminaire*, sans que la *propriété des termes* ou l'élégance des *expressions* fussent plus satisfaisantes... Plus d'une fois, les meilleurs élèves me dirent : « Nous aurions dû payer d'audace et poursuivre jusqu'au bout... Nous avions fait des progrès... C'est l'usage mal entendu du dictionnaire qui nous perd... » Leurs réflexions me faisaient plaisir, parce qu'elles montraient qu'ils avaient bien vu la vérité. Mais elles ne m'ont pas amené à regretter cette interruption. « On ne change pas les bœufs au milieu du gué! » On ne renonce pas, quelques mois avant le baccalauréat, à des habitudes qui datent déjà de six années. — Leurs confidences ont achevé, en revanche, de me convaincre que le jour où nous pourrons l'établir depuis le début des études, ce système sera certainement accueilli par l'immense majorité des élèves et des familles avec reconnaissance. Combiné avec la récitation assidue des cahiers, sanctionné par des récompenses sérieuses et d'impitoyables exclusions, un pareil contrôle donnerait aux classes une telle discipline intellectuelle qu'elle suffirait presque à constituer la discipline tout court... Il ne faudrait pas grand effort pour que ce phénomène fût prochainement visible pour la version latine; le reste s'ensuivrait tout naturellement.

COMMENT IL FAUT FAIRE UNE VERSION LATINE

DEUX TEXTES DU DE OFFICIIS

I. — UN PRINCIPE DE MORALE THÉORIQUE

La justice est fondée sur l'intérêt.

(Cicéron, *De Officiis*, II, 12).

VERSION FAITE EN CLASSE

La précédente version prouve qu'il est nécessaire de revenir une fois de plus à la définition de notre méthode, et de l'appliquer en classe.

Écrivez[1] une page du *De Officiis*, empruntée à la seconde partie du traité, et consacrons à la traduire deux classes consécutives. Je l'avais proposée, il y a trois ans, en composition blanche, aux élèves de Première C, ces aimables élèves avec lesquels j'ai pu rédiger la *Méthode Littéraire*... Eh bien! la vérité m'oblige à avouer qu'ils ne s'étaient pas couverts de gloire ce jour-là : le premier était noté 12 (sur 20), avec 9 fautes 1/4; le cinquième avait juste la moyenne 10, avec 13 fautes 3/4; nous tombions à 7 avec le neuvième, à 6 avec le treizième; et à partir du dix-septième jusqu'au vingt-neuvième, les notes s'échelonnaient de 5 à 1/2. Il y avait quatre absents.

A. — Alors, ce n'était pas meilleur que dans notre classe?

— Cette fois-là? Non, certainement!

1. *Dictée* tout exceptionnelle. Cette version à laquelle je tenais, ne figurait dans aucun recueil. D'une manière générale, autant nous croyons nécessaire d'avoir des *cahiers manuscrits* pour le vocabulaire et la syntaxe, autant nous tâchons d'utiliser pour les versions des textes imprimés. Le vieux *cahier de textes dictés* nous paraît digne de rejoindre ses ancêtres du moyen âge.

G. — Nous pouvons donc avoir quelques espérances, puisque cette classe...

— Il est certain que la miséricorde de la Sorbonne est infinie. Mais ce n'est pas la question... Écrivez...

K. — Peut-être pourriez-vous ne dicter ce matin que la moitié du texte, et nous la traduirions aussitôt...

— Non. Si ennuyeuse que soit cette opération, écrivez tout de suite le texte tout entier.

[Dictée du texte, qu'on trouvera pages 362 et 363.]

1er travail : Lecture du texte entier et analyse générale.

— Vous avez entendu la demande de K. Pour quel motif l'ai-je rejetée?

Plusieurs. — Parce qu'il faut commencer par étudier l'ensemble de la version.

— Comment vous ai-je dit de procéder, N.?

N. — Comme un homme qui pénètre dans une pièce à demi obscure... Au premier moment, nous ne voyons à peu près rien; puis à la seconde, à la troisième lecture, nous apercevons les principales idées...

— Oui, elles surgissent de l'ombre, comme les formes confuses des meubles principaux dans la chambre obscure.

N. — Nous apercevons même la suite des idées, les rapports qui les unissent...

— A l'aide de quels mots?

N. — Les conjonctions, les adverbes et les pronoms relatifs.

— Les termes qui « joignent ensemble », qui « complètent » ou qui établissent « une relation », dont il faut parfaitement connaître le sens et les différents emplois. Ce sont là (sans compter la foule des mots ordinaires qui se trouvent sus par vous) les « éléments connus » du problème à résoudre; ceux-là surtout vous permettront de définir les fonctions (avant d'en comprendre le sens) des « éléments inconnus ». Or de ces termes conjonctifs le latin use énormément, presque autant que le grec, deux

fois plus que le français. La simple succession des idées, pourvu qu'elles soient en équilibre, qu'il y ait dans la phrase un certain mouvement, nous suffit souvent, aujourd'hui, pour en indiquer les rapports. Dans les langues anciennes, l'écrivain éprouvait le besoin de marquer fortement ces rapports et de placer une *conjonction*, visible comme un écriteau, à l'entrée de chaque proposition. Dans ce genre de texte en particulier, dans un raisonnement sur une idée morale, les *articulations* du discours apparaissent très saillantes, et l'on peut, à les signaler, tracer le plan de la version. Essayez, M.

[Le premier de la classe a vite fait de découvrir, rien qu'en relisant le texte, les principales divisions, que chacun note par écrit, en marge de son cahier.]

I. — *La force de la justice est immense, même chez les brigands.*

1. **Le fait** (une phrase) :

Justitiæ tanta vis est, ut ne illi quidem qui maleficio et scelere pascuntur, possint sine ulla particula justitiæ vivere.

2. **Le raisonnement** prouvant le fait (« *nam*, en effet »).

a) Une phrase, sur un *brigand* :

Nam, qui eorum cuipiam, qui una latrocinantur, furatur aliquid aut eripit, is sibi ne in latrocinio quidem relinquit locum.

b) Une phrase, sur le *chef des brigands* (« *autem*, de plus ») :

Ille autem, qui archipirata dicitur, nisi æquabiliter prædam dispertiat, aut interficiatur a sociis, aut relinquatur.

c) Une phrase, sur les *lois* que respectent les brigands (« *quin etiam*, bien plus ») :

Quin etiam, leges latronum esse dicuntur, quibus pareant, quas observent.

Conclusion (« *itaque*, c'est pourquoi ») :

Itaque propter æquabilem prædæ partitionem et Bardylis, Illyrius latro, magnas opes habuit et multo majores Viriathus Lusitanius.

II. — *Par conséquent* (**igitur**)... *elle est encore plus grande dans un État bien organisé.*

1. **L'idée :**

Cum igitur tanta vis justitiæ sit ut ea etiam latronum opes firmet et augeat, quantum ejus vim inter leges et judicia, et in constituta re publica fore putamus?

2. **Les preuves :**

a) *par un fait* : l'établissement des rois :

Mihi quidem non apud Medos solum, ut ait Herodotus, sed etiam apud majores nostros justitiæ fruendæ causa videntur olim bene morati reges constituti.

— *expliqué par tout un raisonnement* (*nam*, en effet) :

Nam cum premeretur initio multitudo ab iis qui majores opes habebant, ad unum aliquem confugiebant, virtute præstantem, qui cum prohiberet injuria tenuiores, æquitate constituenda summos cum infimis pari jure retinebat.

b) *par un autre fait* : l'établissement des lois (*eademque...*) — expliqué lui-même par un autre raisonnement (*enim*, en effet) — que termine une phrase de conclusion (*itaque*) :

Eademque constituendarum legum fuit causa quæ regum. Jus enim semper est quæsitum æquabile : neque enim aliter esset jus... Itaque leges sunt inventæ quæ cum omnibus semper una eademque voce loquerentur.

2e travail : Analyse et traduction.

Rappelez-nous maintenant, B., comment vous allez procéder pour chaque phrase.

B. — Le procédé est double. Il faut :

1° *analyser* la phrase latine, sans se préoccuper du sens; définir les rapports grammaticaux qui unissent les différentes expressions, à l'aide des formes et de la syntaxe;

2° traduire *expression par expression*, autant que possible dans l'ordre du latin, en cherchant de proche en proche les équivalents français.

I. — *La force de la justice chez les brigands.*

1. **Le fait.**

Analyse de la phrase.

B. — *Justitiæ*, génitif... *Justitiæ vis*, sujet —
est, verbe de la proposition principale —
tanta, attribut —
ut — *tanta ut* — amorce une proposition circonstancielle.

— De quelle nature? L'exemple?

Plusieurs. — *Ea vis est probitatis ut eam vel in hoste diligamus.* — Conséquence.

B. — *ut ne illi quidem*, sujet.
qui... hum... hum[1]... *pascuntur* : relative, accessoire... Je passe, et cherche la suite de la proposition commencée avec *ut illi.*

— Bien. Vous notez la place et le rôle de la proposition relative, mais vous poursuivez sans retard la recherche du verbe annoncé par *ut illi.*

B. — *Ut ne illi quidem*, sujet —
possint, verbe —
sine... (lit très vite : *ulla particula justitiæ*) *vivere*... proposition infinitive.

Traduction :

Telle est la puissance de la justice — que ceux-là mêmes — qui vivent de méfaits et de crimes — ne peuvent subsister sans quelque parcelle de justice[2].

1. Ce signe phonétique ne rend qu'imparfaitement le léger marmottement de l'élève qui *lit des yeux* les mots dont il ne veut pas s'embarrasser. Ce n'est pas ici un symptôme d'hésitation : loin de là! C'est la marche rapide d'une pensée sûre d'elle qui court à son but.

2. Tanta est vis justitiæ — ut ne illi quidem — qui pascuntur maleficio et scelere — possint vivere sine ulla particula justitiæ.

— Quelle est l'origine du mot *justitia*?

M. — Il est dérivé de *jus*. Il signifie : respect du droit.

— Et *jus*? Remontez, de définition en définition, jusu'aux faits eux-mêmes. Darmesteter et Hatzfeld définissent e *droit* : « le pouvoir d'exiger qu'on nous rende ce qui ous est dû »... Qu'est-ce qui nous est dû? Qu'est ce qu'on e peut pas refuser à un homme sans se montrer *in-justus*, nnemi du droit?

Plusieurs. — La vie! la sécurité!

D'autres. — Le produit du travail!

D'autres. — La liberté!

— Droits naturels, « imprescriptibles », disait la Consituante, qui ajoutait encore...

R. — La résistance à l'oppression!

— Droits si imprescriptibles et si naturels qu'ils sont espectés même dans une bande de brigands...

K. — Les loups ne se mangent pas entre eux!

— A plus forte raison l'homme, qui ne peut subsister ans l'aide de quelques-uns de ses semblables, l'homme u'Aristote définissait...

M. — Un animal politique... Ὁ ἄνθρωπος ζῷόν ἐστι πολιτικόν.

— C'est-à-dire un animal destiné à vivre en société. 'est ce que Cicéron va rappeler.

2. **Le raisonnement prouvant le fait.**

B. (analyse d'abord les deux phrases, comme son camaade l'a fait pour la première, puis traduit ainsi) :

En effet[1], celui d'entre eux — qui dérobe ou arrache uelque chose — à l'un de ses compagnons de brigandages – celui-là... celui-là...

La recherche d'un équivalent.

— Qui va trouver l'expression?

F. — N'est même pas bon dans le métier de brigand.

1. Nam, qui eorum — qui furatur aut eripit aliquid — cuipiam orum qui una latrocinantur — is ne in latrocinio quidem relinquit ibi locum.

— Vague, presque faux. *Locum* est le mot de valeur.

V. — Quitte de lui-même le brigandage.

— Complètement faux. Partez de *locus*...

N. — Ne se laisse pas une place, même dans le brigandage.

— Exact... mais un peu plat. Songez donc que Cicéron rit lui-même de cette extraordinaire constatation! Des voleurs qui font respecter leur propriété à eux! Des anarchistes qui rétablissent la police à leur profit! Vous pouvez bien prendre une expression drôle, familière... Comment dit-on de quelqu'un qu'il devient intolérable, d'un préfet qu'il a déplu à son ministre, d'un député qu'il s'est mis à dos tous ses électeurs...

K. — Il se rend impossible!

— Voilà notre équivalent.

B. — Celui-là se rend impossible, même dans le métier de brigand. — Et celui qu'on appelle le chef de la bande, — qu'il s'avise de ne pas distribuer le butin en parts égales : — il sera infailliblement tué ou abandonné par ses compagnons [1].

— Il n'y a pas de justicier plus chatouilleux qu'un anarchiste; et son code ne connaît qu'une peine : la mort. Il sait rétablir les lois pour faire respecter au moins une personne, la sienne! Écoutez plutôt :

B. — Mieux encore! — On dit que les brigands ont des lois — auxquelles ils obéissent, qu'ils respectent [2]. — Aussi est-ce par le partage égal du butin [3] —

Le sens des mots s'explique par l'histoire des idées.

N. — *Æquabilis* ne veut-il pas dire : équitable?

— Oui.

B. — ... le partage équitable du butin.

— Vous capitulez bien vite, B. Défendez-vous!

1. Ille autem, qui archipirata dicitur, — nisi dispertiat prædam æquabiliter — aut interficiatur a sociis, aut relinquatur.

2. Quin etiam — leges dicuntur esse latronum; — quibus pareant — quas observent. —

3. Itaque propter æquabilem partitionem prædæ.

B. — *Æquus* veut dire « égal » avant de signifier « juste ». Alors, j'avais pensé...

— Et ce n'était pas si mal pensé! Vous avez tous les deux raison. Les philosophes anciens ont d'abord considéré l'égalité comme l'expression même de la justice. Tous les hommes leur paraissaient égaux en droits, et les droits égaux entre eux...

G. — Et les esclaves?

— Les philosophes les plus humains, comme Sénèque, et un peu Cicéron, ont pu entrevoir la suppression de l'esclavage comme la conséquence naturelle de cette doctrine... Pourtant, Cicéron je le crains, ne songe ici qu'aux hommes libres... Le monde moral ne s'est pas fait en un jour! — Les anciens croyaient donc d'autant mieux respecter le droit qu'ils se rapprochaient de l'égalité, soit dans les châtiments...

M. — La loi du talion!

G. — Œil pour œil, dent pour dent!

— Soit dans les échanges... les marchandises, quelle que fût leur valeur intrinsèque, ayant été longtemps échangées à poids ou à volume égal.

Plusieurs. — Alors, la justice, c'est l'égalité!

— Évidemment, mais à condition de ne pas définir l'égalité d'une manière approximative et grossière. Tout ne peut pas se mesurer, se « balancer » par des quantités égales, et la « balance » a beau demeurer le symbole de la justice, elle n'en est pas l'idéal. A l'idée d'*égalité* nous avons substitué celle d'*équivalence*, celle de *proportionnalité*, d'autres encore... Ici, pourtant, l'idée d'égalité suffit. Entre brigands, on n'a pas besoin d'être si raffiné; une grosse balance suffit, à quelques assassinats près...

B. — Faut-il dire, dès lors, *égal* ou *équitable*?

— C'est la même chose dans le cas présent. Pourtant, comme Cicéron insiste sur la *justice* obtenue par l'*égalité*, parlez du résultat plutôt que du procédé. Dites : « équitable ».

B. — Aussi est-ce l'équité dans le partage du butin — qui donna une si grande puissance — à Bardylis, le brigand

Illyrien — et une plus grande encore à Viriathe le Lusitanien [1].

II. — *La force de la justice dans une société régulière.*

— Expliquez, K. L'analyse est tellement simple dans cette phrase que vous pouvez la faire des yeux, en silence... Le début de la seconde partie est en symétrie parfaite avec le début de la première...

K. — La même règle, *tanta ut...*

— Oui, c'est entendu. Traduisez.

K. — En conséquence, et puisque telle est la puissance de la justice — qu'elle soutient et développe les forces mêmes des brigands — quelle ne sera pas, croyez-vous, sa puissance, — secondée par les lois et les tribunaux, — dans un État régulièrement constitué [2]?

— Bien. Dans la phrase suivante, faites au contraire l'analyse.

De la prudence dans l'analyse.

K. — *Mihi quidem videntur...*

— Vous allez trop vite! N'allez pas pêcher immédiatement le verbe à la fin de la phrase, avant d'avoir « reconnu » les éléments qui le précèdent... Il faut éclairer sa route, et ne rien laisser derrière soi sans s'être rendu compte *grosso modo* des choses...

M. — La version latine est donc comme une reconnaissance de cavalerie?

— Absolument. Les hussards ne fouillent pas toujours minutieusement les plis de terrain sans importance et les moindres bouquets d'arbres; ils les notent cependant, ils en tiennent compte : ils ne laissent rien derrière eux sans l'avoir au moins « reconnu », sans avoir « éventé » tous les

1. Itaque propter æquabilem partitionem prædæ — habui magnas opes — et Bardylis, Illyrius latro, — et multo majores Viriathus Lusitanius.

2. Cum igitur tanta vis justitiæ sit, — ut ea firmet atque augeat etiam opes latronum — quantam vim ejus putamus fore inter leges ac judicia, — et in re publica constituta?

pièges possibles. Pour eux comme pour nous, la méfiance est le commencement de la sagesse... Un chef de reconnaissance doit avoir autant de prudence que de hardiesse... Et ces deux qualités nous sont également nécessaires. Soyez prudent, K., et revenez en arrière.

K. — *Mihi quidem*, complément indirect —

non solum apud Medos, complément circonstanciel —

ut ait Herodotus : incise accessoire... Je passe...

— Bien!

K. — *Sed etiam apud majores nostros*... expression qui correspond à *non solum apud Medos*... —

justitiæ fruendæ, génitif.

— Non!

K. — Datif.

— Vous allez au hasard. Prenez donc toujours l'expression entière; découpez tout de suite votre groupe de mots.

K. — *Justitiæ fruendæ causa.*

— Je sens, à votre ton, que vous avez oublié cet emploi de *causa*. Quel est-il?

Nous regrettons une fois de plus l'absence du cahier de syntaxe assidûment repassé.

A. — *Causa* et le génitif : « en vue de, pour... »

— Le savez-vous, K.?

K. — Non, monsieur. Vous ne vous trompiez pas : je l'ai su, je ne le savais plus!

— Consolez-vous, du reste. Je vois (si invraisemblable que soit l'ignorance d'une expression si connue) que le meilleur élève de Première C, il y a trois ans, s'était trompé à cet endroit. J'avais pris note du phénomène... Continuez. Vous êtes très intéressant.

K. — *Videntur olim*, verbe —

[*esse*] *constituti*, proposition infinitive —

reges bene morati, sujet.

— Traduisez :

K. — Je crois, de fait, — que non seulement chez les Mèdes — comme le dit Hérodote, — mais encore chez nos ancêtres, — c'est pour jouir de la justice — qu'on

choisit pour en faire des rois des hommes de mœurs exemplaires[1].

— *Morati*, de *mores*... Le mot est bien étudié... Continuez, N. Et ne négligez pas l'humble analyse.

Encore l'analyse préliminaire.

N. — *Nam, cum multitudo premeretur initio ab iis*, proposition circonstancielle —

qui majores opes habebant, incise, développement de *iis*... accessoire : je passe —

ad unum aliquem confugiebant, principale —

qui, commencement d'une relative, développement de *aliquem* —

cum prohiberet injuria tenuiores, incise, accessoire : je passe —

æquitate constituenda summos cum infimis retinebat, proposition relative que nous cherchions, et dont *qui* est le sujet.

— C'est bien.

K. — Ce n'est pas difficile.

— Ce n'est pas difficile?... D'où vient, alors, que je voie sur mon texte de 1910 :

J. (le 10e), non-sens ; pas d'étude préliminaire.
L. (le 13e), pas d'analyse préliminaire.
Trois autres encore...

Oseriez-vous m'assurer que, cette année, si ce texte vous avait été donné en composition blanche, les mêmes accidents ne se seraient pas reproduits?...

Oui?... Jeune présomptueux!... Le sens, N.?

Sens primitif et sens dérivé.

N. — En effet, comme la multitude, au début, — était pressée...

— C'est bien le sens primitif de *premo*. Mais il faut

1. Mihi quidem videntur — non apud Medos solum, — ut ait Herodotus, — sed apud majores nostros — justitiæ fruendæ causa — constituti esse olim reges bene morati.

l'adapter au texte... Adaptez-le intelligemment; pas comme T., il y a trois ans! Il avait mis « oppressée ».

G. — Écraser!

M. — Opprimer!

— Oui. Plutôt « opprimer ».

N. — ... était opprimée — par les plus riches.

K. — N'est-ce pas : « les plus puissants »?

— Peut-être; attendez.

N. — ... ils se mettaient sous la protection d'un seul — remarquable par sa vaillance — qui, en écartant des plus faibles l'injustice, — établissait... Faut-il dire *égalité* ou *équité*?

B. — C'est la même chose.

— Oui et non. L'équité est l'effet de l'égalité, de l'égalité... bien comprise!

Toujours l'histoire des mots liée à l'histoire des idées.

B. — Ici, elle est bien comprise.

— Aussi Burnouf a-t-il mis « équité »... Il a traduit, du reste, toute la fin de cette phrase admirablement :

« ... faisait régner l'équité — et contenait dans les limites d'un même droit les grands avec les petits[1]... »

Voyez comme l'histoire des mots s'explique par l'histoire des idées; ils conservent en eux, comme le parfum séché contre la paroi du vase, les traces du lointain passé; c'est en remontant au sens primitif des termes et en recherchant le sens des antiques formules que Fustel de Coulanges a reconstitué la *Cité Antique*... Étudiez encore, par exemple, le mot *opes*, sur lequel N. hésite. Les oppresseurs étaient-ils riches parce qu'ils étaient puissants, ou puissants parce qu'ils étaient riches? Encore une question d'histoire, et que l'histoire seule nous permet de résoudre.

P. — L'aristocratie des cités antiques possédait le sol exclusivement. Elle était donc riche avant d'être puissante, puissante parce qu'elle était riche.

— Oui, mais c'est par sa puissance, fondée sur la pos-

1. Nam, cum multitudo initio premeretur — ab iis qui habebant majores opes, — ad unum aliquem confugiebant — virtute præstantem,

session antérieure du sol, que les pauvres, les nouveaux venus, apprenaient à maudire sa richesse. La richesse était la cause, la puissance l'effet redoutable et redouté. Ne pouvant exprimer les deux idées, je choisis la plus complète, et je dis avec Burnouf : « opprimé par les plus puissants ».

R. — L'expression *ad unum confugiebant* nous rappelle aussi les révolutions des cités antiques, la tyrannie s'appuyant sur le peuple contre l'aristocratie...

— Oui, le roi gendarme substituant son autorité à celle des roitelets...

R. — Les Capétiens...

— Et bien d'autres! Ces philosophes, par le seul fait qu'ils ont observé l'humanité, connaissent l'avenir comme le passé; ils voient l'homme et la politique dans un éternel présent; ils remontent aux principes essentiels de toute société... Finissez, A. Tâchez, cette fois, de faire l'analyse rapidement, *in petto*, et traduisez.

Encore et toujours l'analyse préliminaire.

A. — Ce fut la même cause qui fit établir les lois — et ce fut la même qui fit établir les rois. —

— Hum! On ne sent pas, sous cette traduction, une analyse exacte du texte latin. Que voulez-vous dire?

A. — La même cause fit établir à la fois les lois et les rois.

— Ça y est! Énorme contresens! Le même que celui de S., notre 1er prix de version latine il y a trois ans; je vois sur mon texte son nom marqué avec la mention *contresens; analyse préliminaire*. Il avait dû procéder comme vous, apercevoir vaguement le sens, puis l'abandonner, parce qu'il n'avait pas bien analysé, *en latin*, les deux termes de la comparaison. Alors vous croyez qu'il s'agit d'une monarchie constitutionnelle?

A. — Non, non!...

— qui, cum prohiberet injuria tenuiores — æquitate constituenda summos cum infimis pari jure retinebat.

— Les *lois* et les *rois* n'ont donc pas été établis à la fois!

A. — Non; je vois le sens maintenant : — les lois furent établies comme l'avaient été les rois, pour la même raison[1]...

— Vous l'auriez dit tout de suite si vous aviez, dans une analyse préliminaire, rétabli les termes sous-entendus, et dessiné en latin l'esquisse complète de la future phrase française; de cette manière : Causa legum constituendarum — fuit eadem *quam ea* quæ *fuerat causa* regum *constituendorum*. — Les lois furent établies pour la même raison que l'avaient été les rois... Croyez-vous que, si vous aviez été seul, en composition, comme S. en 1910, vous auriez fini par corriger votre erreur?

A. — Je ne le crois pas... Je suis même absolument sûr qu'elle eût été définitive. J'aurais mis : *à la fois*.

— Puissiez-vous inspirer de salutaires réflexions aux élèves à venir! Puissent-ils, imitant votre sincérité, comprendre l'importance de l'analyse préliminaire, et apporter à cette étude une rigoureuse attention!... Finissez.

A. — Car on a toujours cherché — une justice égale pour tous. — Autrement, elle ne serait pas la justice. —

— Ici, en effet, je préfère *égal* à *équitable* : Cicéron insiste sur le sens primitif d'*æquabilis*. « Justice équitable » serait une tautologie; « justice égale » indique l'origine de la justice.

A. — C'est pourquoi on inventa les lois — qui parlèrent...

Une faute de syntaxe.

— Faute sur le *mode*! Je m'y attendais. P., L. sont marqués, sur mon texte de 1910, à cette place, avec la mention : *faute de mode*... Ils revivent aujourd'hui en vous, mon pauvre ami! Il n'y a jamais rien de nouveau sous le soleil, pour les professeurs!

A. — P. et L. ont-ils été reçus?

— La vérité m'oblige à avouer que oui!

1. Eademque constituendarum legum fuit causa quæ regum.

A. — En juillet?

— En juillet! P. a même eu un accessit de version latine. Il était, cette fois-là, 9e avec la note 7... Mais aujourd'hui il s'agit de vous... Tâchez de découvrir vous-même votre faute sur *quæ loquerentur*.

A. — *Quæ* est pour *ut illa*... « *Misit hominem qui me moneret*, il a envoyé un homme pour m'avertir. »

— Croyez-vous qu'en composition vous vous seriez corrigé tout seul?

A. — Peut-être bien... J'aurais fini, je pense, par remarquer le subjonctif.

— Il aurait mieux valu commencer par là.

A. — C'est pourquoi on inventa les lois —

— J'aperçois dans Burnouf un si joli équivalent que je désespère de vous voir trouver aussi bien. Il faut savoir user des traductions, quand elles ont été faites par un maître... mais pas pour s'éviter du travail! Il faut leur demander des leçons d'exactitude et de goût... Burnouf montre quelquefois plus de goût que de rigoureux scrupule. Ici, il a trouvé le bon équivalent, à la fois conforme à l'idée de l'auteur et aux habitudes françaises :

— destinées à parler à tous et dans tous les temps un seul et même langage [1].

M. — Cicéron revient donc toujours à l'*égalité* pure et simple? Il croit que l'égalité est le seul élément de la justice?

— Lisez le reste du livre II, et vous verrez dans quel sens il l'affirme. Ce n'est pas le moindre mérite d'un texte de cette nature que de nous laisser à penser, à discuter par la suite, et d'inspirer, même aux élèves, le désir d'aller plus loin! Mais ce plaisir nous est refusé, à ce moment de l'année, en Première. Nous avons voulu, au contraire, étudier une simple page, la comprendre en elle-même et par elle-même, grâce à un examen du texte dans son ensemble, à une soigneuse analyse des phrases, à une recherche

1. Semper enim quæsitum est — jus æquabile : — neque enim alita esset jus... — Itaque leges sunt inventæ — quæ loquerentur semper cum omnibus — una eademque voce.

consciencieuse des expressions équivalentes... Tâchez de retenir cet exemple, au jour prochain de l'échéance!

II. — UNE DISCUSSION DE MORALE PRATIQUE

Où commence la fraude dans une grande opération commerciale.

VERSION FAITE EN CLASSE, PAR ÉCRIT, MAIS DIRIGÉE PAR LE PROFESSEUR

Cet exercice se rapproche des *compositions sans dictionnaire* que nous avions expérimentées au début de l'année. Il en diffère de deux manières :

1. Seuls, les meilleurs élèves ont été interrogés et corrigés.

2. Le professeur est intervenu plusieurs fois, pour examiner et corriger chaque partie, ce qui a forcément rendu plus facile l'intelligence des suivantes.

Malgré ces réserves, il nous a semblé ressortir de cette épreuve que la première moitié de la classe s'était améliorée, et que nous aurions pu à ce moment revenir avec succès aux compositions sans dictionnaire, si la seconde moitié, restée trop semblable à elle-même, n'avait rendu impossible toute tentative de ce genre.

Le texte proposé roulait sur une question de *casuistique*. On a beaucoup médit de la casuistique. Le mot est en possession, depuis Pascal, d'une mauvaise réputation, et il faut reconnaître que Sanchez, Escobar, quelques autres encore, l'avaient discrédité! La casuistique, pourtant, est légitime, nécessaire, puisqu'elle est, par définition, l'étude des cas de conscience. Le 3e livre du *De Officiis*, consacré aux rapports de l'Utile et de l'Honnête, est un bon traité de casuistique, et le passage suivant ne nous a pas scandalisés!

I[1]. Quod turpe est, id nunquam est utile... Sed incidunt sæpe causæ, cum repugnare utilitas honestati videatur, ut animadvertendum sit, repugnetne plane an possit cum honestate conjungi.

II. Ejus generis hæc est quæstio : si, exempli gratia, vir bonus Alexandria Rhodum magnum frumenti numerum advexerit in Rhodiorum inopia summaque annonæ caritate, si idem sciat complures mercatores Alexandria solvisse navesque in cursu frumento onustas petentes Rhodum viderit, dicturusne sit id Rhodiis an silentio suum quam plurimo venditurus. Sapientem et bonum virum fingimus : de ejus deliberatione et consultatione quærimus, qui celaturus Rhodios non sit, si id turpe judicet, sed dubiter an turpe non sit.

III. In ejusmodi causis aliud Diogeni, aliud Antipatro videri solet.

1. Antipatro omnia patefacienda, ut ne quid omnino, quod venditor norit, emptor ignoret, Diogeni venditorem, quatenus jure civili constitutum sit, dicere vitia sportere ; cetera sine insidiis agere, et, quoniam vendat, velle quam optime vendere. « Advexi, exposui, vendo meum non pluris quam ceteri fortasse etiam minoris, cum major est copia. Cui fit injuria ? »

2. Exoritur Antipater ex altera parte : « Quid ais ? Tu cum hominibus consulere debeas et servire humanæ societati eaque lege natus sis ut utilitas tua communis sit utilitas, vicissimque communis utilitas tua sit, celabis homines, quid iis adsit commoditatis et copiæ ? »

Respondebit Diogenes fortasse sic : « Aliud est celare, aliud tacere... »

Le plan et l'étude de la version entière.

[Un quart d'heure est donné aux élèves pour faire ce travail, et noter par écrit les grandes divisions.]

Correction.

— Qui demande à lire son travail ? Vous, B. ? Allez.

B. — 1. Cicéron pose la question : l'utile et l'honnête peuvent-ils aller ensemble ?

1. Les chiffres ont été ajoutés après coup, pour le lecteur. Ils n'avaient pas été donnés aux élèves.

2. Il donne un exemple, à propos de la misère de Rhodes et un marchand d'Alexandrie.
3. Manière de voir de Diogène et d'Antipater.

M. — Ce n'est pas exact!
N. — C'est mauvais.
D'AUTRES. — Si, si, c'est bon! Nous avons mis la même chose.
— Écoutons d'abord les défenseurs de B. Vous, E., lisez-nous votre projet.

E. — 1. Exposition du sujet.
2. Exemples.
3. Avis de Diogène.

— Ce n'est pas fameux. Et vous, W.?

W. — 1. Préambule; exposition du sujet.
2. La famine à Rhodes et l'épisode du marchand de blé.
3. L'histoire de Diogène.

M. — Ce n'est pas du tout exact!
— En effet, c'est de moins en moins exact. Le plan de B. était encore préférable à ses maigres succédanés.
M. — Pourtant, il pose mal la première question.
— Lisez votre projet.

M. — I. **Il peut y avoir conflit entre l'utile et l'honnête.**

II. **Exemple** : à Rhodes, dans une famine. Cas de conscience d'un négociant.

III. **Deux opinions différentes** sur la conduite qu'il doit tenir :

1. *L'avis d'Antipater.*
2. *L'avis de Diogène.*

— Je préfère, en effet, ce plan; les formules sont plus précises, et l'on saisit bien la liaison des idées, la marche du raisonnement. Les grosses erreurs de logique sont dès maintenant évitées.

L'étude de chaque partie.

I. — *Il peut y avoir conflit entre l'utile et l'honnête.*

[Vingt minutes sont données pour cette première phrase; je n'ajoute pas d'indications, et personne ne réclame rien.]

Correction.

Lisez votre traduction, F[1].

F. — Ce qui est déshonorant *ne sert jamais*. Mais il arrive souvent des cas où il semble que l'utilité doit exclure l'honnêteté, de sorte qu'il est bon d'examiner si elle l'exclut complètement, ou si elle peut exister de pair avec l'honnêteté.

— L'expression « ne sert jamais » est trop vague, le reste passable. Et vous, B[2].

B. — Il n'est jamais utile de faire des choses honteuses. Mais il se présente souvent des *motifs* pour lesquels l'utilité paraît *répugner* à l'honnêteté; de sorte qu'il *faudrait* remarquer s'il y a opposition complète, ou si l'utilité peut *se joindre* à l'honnêteté[3].

Faute de syntaxe.

— Plusieurs erreurs graves... Une faute de syntaxe sur *animadvertendum sit*... Quel est l'exemple de notre cahier?

Plusieurs. — *ita ut*..., *conséquence*... « *Eo nuntio ita movetur ut æger sit*... Il est tellement ému de cette nouvelle qu'il en est malade... »

— C'est plutôt *de telle sorte que*... Les nuances sont en nombre infini... Cet exemple serait donc à inscrire sur la feuille droite du cahier de syntaxe... si nous n'étions pas à la veille du baccalauréat. Il est trop tard! Dans les deux cas, du reste, il faut mettre en français l'indicatif. Du temps où je ne dictais pas en Première de tableaux de grammaire,

1. 2e prix.
2. 2e accessit.
3. Quod turpe est, id nunquam est utile... Sed incidunt sæpe causæ, cum repugnare utilitas honestati videatur, ut animadvertendum sit, repugnetne plane an possit cum honestate conjungi.

genre de contresens, devenu rare dans vos copies, ait d'une extrême fréquence. Les *interrogations indirectes* rtout donnaient lieu à d'innombrables conditionnels! ous avons du moins supprimé, en apprenant *in extremis* minimum de paradigmes, cette cause d'erreurs gros-ères... sauf pour B. aujourd'hui!

Sens primitif, sens dérivés.

De plus, mon pauvre B., vous n'avez pas décomposé le ot *repugnare*, pour en découvrir le sens primitif... *usæ* est mal étudié, mal adapté au texte... *Se joindre* nstitue en français un véritable non-sens... A un autre. vous, W.

W [1]. — Ce qui est honteux n'est jamais utile, mais il y a ouvent des cas où l'*utilité* semble exclure l'*honnêteté*. Exa-inons donc si l'*utilité* peut se *joindre* à l'honnêteté, ou si s deux choses sont en désaccord complet.

— Il faut dire : *l'utile, l'honnête*... Sauf cette tache, votre aduction est assez bonne. Elle nous rapproche du but. A ous, M. [2].

M. — Ce qui est honteux n'est jamais utile. Mais il se résente souvent des cas où l'intérêt semble incompatible vec l'honnêteté, de sorte qu'il faut examiner si elle ne lui st pas absolument contraire, ou s'il est possible de les ccorder.

— Soit. Mais je préfère encore Burnouf :

« ... de sorte qu'on doit examiner si cette opposition est réductible, ou s'il n'est pas possible de les concilier. »

II. — ***Exemple : A Rhodes, dans une famine : cas de onscience d'un négociant.***

[Une demi-heure de travail silencieux. — Un certain nombre es élèves demandent le sens de quatre mots. — J'indique au ableau, pour trois d'entre eux, la manière de le découvrir : *advexerit* (*vehere*) : — Mots français analogues : véhicule; éhiculer; vecteur; véhément.

1. Mention.
2. 1er prix.

annona (*annus*) : — Récolte de l'année, provisions pou l'année; prix des denrées.
solvisse (*solvere*) : — Détacher; lever l'ancre.]

Je refuse, avec l'approbation « véhémente » de la classe d'indiquer à un étourdi le sens de *onustus*.

Correction.

— Lisez-nous votre travail, K.

K. — La question à poser est à peu près celle-ci...

— Tellement *à peu près* que ce n'est pas du tout le sens Vous commencez bien!

K. — Un honnête homme, par exemple, a transporté un grande quantité de froment d'Alexandrie à Rhodes, a milieu de la détresse des Rhodiens et de la cherté de vivres; il sait qu'un grand nombre de marchands ont lev l'ancre d'Alexandrie; il a vu, en route, les navires chargé de blé gagner Rhodes... Doit-il révéler le fait aux Rho diens, ou vendre son blé sans rien dire, le plus cher pos sible[1]?

— Ça continue mieux; cela devient même tout à fait bon vers la fin. Un autre, V.

V. — A ce genre se rattache la question suivante...

— Mal dit, mais mieux compris.

V. — Par exemple, si un homme charitable d'Alexan drie...

— Contresens. Pas d'analyse préliminaire : ignore l syntaxe de complément.

V. — ... transportait une grande charge de blé à Rhodes où la grande cherté des vivres fait régner l'indigence, s cet homme savait que plusieurs commerçants d'Alexan drie avaient levé l'ancre, et s'il avait vu, chemin faisant..

1. Ejus generis hæc est quæstio : si, exempli gratia, vir bonu Alexandrìa Rhodum magnum frumenti numerum advexerit, in Rho diorum inopia summaque annona caritate, si idem sciat complure mercatores Alexandria solvisse navesque in cursu frumento onusta petentes Rhodum viderit, dicturusne sit id Rhodiis an silentio suur quam plurimum venditurus.

— Quel pavé ! Quelle succession de pavés ! Cette phrase : d'un poids !...

V. — ... les vaisseaux chargés de blé se diriger vers odes, doit-il *en* faire part aux Rhodiens.

— De quoi ? Faute de français...

— Ou bien, sans rien dire, doit-il vendre son blé le plus er possible.

— Deux autres élèves lisent une traduction non moins ırde, et la classe avoue qu'elle n'a pas songé à la vraie ırnure française. Seul, K. l'avait aperçue, et il nous en nne la justification :

K. — Le latin aime à subordonner les idées les unes aux tres ; il use et abuse des conjonctions. Le français se ntente plus souvent de les juxtaposer, et compte sur rdre adopté pour laisser voir les rapports...

— Oui, nous l'avons dit déjà. En français, la phrase tient toute seule », sans crampons, sans ciment : c'est le ur en pierres sèches ; il tient par la vertu de l'équilibre. ici, par exemple, ce que vous pouvez écrire :

A ce genre appartient la question suivante : imaginons, par emple, un honnête homme arrivé d'Alexandrie à Rhodes ec une cargaison de blé considérable ; — [point et virgule ! m'arrête... et je reprends] — il sait qu'un grand nombre de archands ont mis à la voile d'Alexandrie ; il a vu, dans son yage, des navires chargés de blé en route pour l'île de hodes : va-t-il révéler le fait aux Rhodiens, ou vendre son é sans rien dire, le plus cher possible ?

Achevez, K.

K. — Nous supposons un homme sage, un honnête omme ; celui dont nous cherchons à suivre le raisonnement et les réflexions est incapable de cacher la chose aux hodiens, s'il juge le silence malhonnête ; mais il se emande précisément si le silence est ou non malhonnête[1].

— Quelle est, ici, la question traitée par le philosophe ncien ?

1. Sapientem et bonum virum fingimus : de ejus deliberatione et onsultatione quærimus, qui celaturus Rhodios non sit, si id turpe ıdicet, sed dubitet an turpe non sit.

PLUSIEURS. — La spéculation.

E. — L'accaparement...

— Pas tout à fait. Par spéculation, nous entendons su tout aujourd'hui l'opération à terme, c'est-à-dire l'op ration qui consiste à acheter d'avance une marchandi qu'on ne peut pas immédiatement payer, ou à vendre u marchandise qu'on ne possède pas encore. Les ancie ont-ils connu ce genre d'opération? C'est probable...

M. — Les « publicains » ont dû pratiquer tous l genres de spéculation!

— Et les « chevaliers », je vous l'accorde, ne passe pas pour avoir péché par excès de timidité. Atticus lu même paraît avoir hasardé quelques prêts aventureux. Mais il est certain qu'ici notre auteur ne fait pas allusion ce que nous appelons « la spéculation ». Le marchand po sède le blé qu'il va vendre; il s'agit donc d'une opératic au comptant, sous une forme si simple qu'elle ne sera plus possible aujourd'hui. Pourquoi?

L. — Les quantités de blé sont énormes...

— Les docks et elevators en contiennent des provisior abondantes... Là n'est pas l'obstacle... Non, ce qui emp cherait le marchand de profiter si facilement de l'ignoranc rhodienne, c'est la rapidité des informations et la publici des cotes... Aujourd'hui, le spéculateur connaît à la fois l cours cotés à Londres, à New-York, à Paris, à Alexandri à Calcutta... Son calcul est infiniment plus compliqué... spécule sur l'avenir, sur le développement ou le ralentiss ment probable de la production, et s'il profite de l'igno rance du public, il a pour excuses le mérite de ses calcul difficiles et ses risques considérables.

M. — Il s'agit cependant, pour l'un comme pour l'autre de mettre à profit l'ignorance des acheteurs...

— Oui.

M. — Ce n'est pas très délicat...

PLUSIEURS. — Ce n'est pas honnête.

— O candeur! Vous allez voir que la question n'est pa si simple que vous le croyez...

III. — *Les deux opinions.*

Traduction improvisée de la **transition** :

— Dans de pareils cas, Diogène pense ordinairement ne manière et Antipater de l'autre.

1. L'avis de Diogène ou :

« **Les affaires sont les affaires.** »

[Vingt minutes de travail.]

Correction.

— Lisez votre phrase, M.

M. — Pour Antipater, il faut tout dire, et le vendeur ne it rien connaître qui soit ignoré de l'acheteur [1]...

— Un peu vague. A vous, A.

A. — Rien ne doit rester secret, pour Antipater...

— Pourquoi changer l'ordre du latin?

A. — ... afin que l'acheteur n'ignore rien de ce que sait vendeur.

— C'est à peu près le sens; mais *ut* signifie *de telle te que*, et non *afin que*; et puis, *omnino* n'est pas rendu. n'y a ni véritable méthode, ni rigoureuse exactitude.

E. — Suivant Antipater, il faut tout révéler, de sorte e l'acheteur connaisse absolument tout ce que sait le ndeur.

— Soit, continuez, A.

— Pour Diogène, le vendeur doit, dans la mesure où il st tenu par le droit civil, déclarer les défauts de sa marndise [2]...

— Employez donc toujours l'équivalent moderne, celui un bon journaliste emploierait aujourd'hui. Que dit-on n homme d'affaires qui n'a qu'un souci, la peur du genme? Il est en règle avec... avec... On ne dirait pas : le roit civil »...

Antipatro omnia patefacienda, ut ne quid omnino, quod ven- r norit, emptor ignoret...

Diogeni venditorem, quatenus jure civili constitutum sit, dicere oportere; cetera sine insidiis agere, et, quoniam vendat, velle m optime vendere.

P. — Avec le code!

— Oui, il tâche de ne pas être « en marge du code »!

« Dans la mesure fixée par le code »...

A. — Quant au reste, il n'y a pas là l'ombre d'une tromperie, et il doit, puisqu'il vend, tâcher de vendre le plus cher possible. « J'ai apporté ma marchandise, je l'ai offerte, je la vends, pas plus cher que les autres, peut-être même moins cher, quand l'abondance est plus grande. A qui fais-je tort[1]? »

— Comment appelle-t-on aujourd'hui la loi naturelle invoquée par ce commerçant?

Plusieurs. — La loi de l'offre et de la demande.

— Loi très dure, souvent inhumaine, mais que les économistes justifient par des arguments connus. Lesquels?

B. — La nécessité de stimuler l'initiative, de récompenser l'activité... Ici, par exemple, le marchand a eu le mérite d'avoir des vaisseaux bons marcheurs, des équipages de choix; il a veillé sans doute lui-même jour et nuit; toute cette peine mérite salaire...

— Et profite à la société, puisqu'il contribue, par son activité, à ravitailler la ville affamée un peu plus tôt que les autres. De même, aujourd'hui, la société a intérêt à ce qu'on creuse des mines, à ce qu'on exploite le sous-sol. Or rien n'est plus aléatoire que de pareilles entreprises; et jamais les capitalistes ne courraient de tels risques si une riche prime éventuelle ne leur était promise, sous la forme d'une hausse souvent considérable... On cite parfois, comme exemple d'un commerce trop... lucratif, celui des marchands de curiosités, et il est bien choquant, avouons-le, de voir parfois revendre 3 000 francs ce qui a coûté cent sous.

Plusieurs. — C'est un vol!

— Non, strictement, non, et je vous renvoie à Diogène. Le marchand a dû, dans bien des cas, acquérir des connaissances précieuses et rares, passer sa vie dans les vents, retenir des milliers de détails, de chiffres et de cours...

1. Cetera sine insidiis agere, et, quoniam vendat, velle quam optime vendere. « Advexi, exposui, vendo meum non pluris quam ceteri, fortasse etiam minoris, cum major est copia. Cui fit injuria

est bien difficile de tarifer cette science... Sans compter les risques à courir, les pertes éprouvées sur d'autres acquisitions...

E. — *Business is business.*

— Et le reste est pure charité... Je connais un professeur qui découvrit un jour chez une marchande de la rue Saint-Jacques un plat de Bernard Palissy; elle en ignorait la valeur, et s'en servait pour contenir sa monnaie... Il le lui dit, et lui paya l'objet un prix raisonnable... Mais ce galant homme n'était ni un marchand ni un amateur; il tirait d'un autre travail ses moyens d'existence et sa réputation; il pouvait se donner le luxe de la charité sur ce point... Pourtant, même si nous considérons la justice pure et simple, il n'est pas sûr que Diogène ait toujours raison; c'est là surtout qu'il faut dire : *summum jus*, *summa injuria*, et se rappeler à quels excès conduit souvent la pure logique... Il n'y a pas de vérité absolue, pas de principe qui ne devienne funeste si on veut en tirer les plus extrêmes conséquences, et votre honnêteté instinctive a raison de protester. Antipater proteste, comme vous; il oppose à la stricte justice une justice tempérée par l'humanité; il soutient d'autre part, *exoritur ex altera parte*...

2. **L'avis d'Antipater, ou : « Les affaires humaines doivent être traitées avec humanité. »**

[Nouveau travail de vingt minutes. Deux mots seulement sont demandés par les élèves : *consulere* et *vicissim*.]

Correction.

[La lecture de trois ou quatre rédactions montre que le sens a été à peu près compris. Mais on n'a rencontré que par exception l'expression moderne, vivante, le véritable équivalent de la pensée antique. *Consulere*, dont je n'avais consenti à donner que le sens primitif, est souvent traduit tel quel, par « veiller sur », *societas humana* par « la société humaine », *utilitas tua* par « ce qui t'est utile »... *Commoditas* est rendu par « commodité », alors que nous avons dit plusieurs fois, et qu'il faudrait avoir noté dès la Cinquième dans le cahier de vocabulaire : « *commodus*, avantageux ». Que de fois pourtant

j'ai rappelé le principe de la traduction! « Remonter au sens primitif du mot latin, et se demander comment on s'exprimerait pour le rendre *aujourd'hui* même, dans telle ou telle circonstance précise de la vie moderne... » Les élèves de Première ont compris ce procédé; les meilleurs l'appliquent souvent, mais pas toujours, parce qu'il est pour eux d'acquisition trop récente. L'habitude n'a pas créé chez eux l'infaillible instinct.

C'est donc, une fois de plus, le professeur qui prend la place des élèves, et travaille devant eux, en même temps qu'eux. Rien ne les frappe, en effet, comme de voir leur maître s'astreindre tous les jours à être le premier élève de la classe, à préparer comme eux, à chercher comme eux, à avouer... plus qu'eux son embarras devant les difficultés les plus graves, et les résoudre avec leur concours... Cette peine reste en apparence stérile, dans les conditions où se trouvent actuellement beaucoup de professeurs; elle a du moins l'avantage de montrer aux élèves comment ils auraient dû faire; et beaucoup d'entre eux, plus tard, se souviennent de cet exemple...]

— L'actualité, dis-je en reprenant la direction de la classe, voilà ce qu'il faut chercher dans ces vieux textes. Or, s'il est une doctrine à la mode depuis une vingtaine d'années, c'est celle de la *solidarité*, sur laquelle va s'appuyer Antipater...

« Que dis-tu[1], s'écrie-t-il? Toi dont le devoir est de songer à l'intérêt des hommes et de te dévouer à la société! Toi qui as reçu la vie à condition que ton intérêt se confondît avec l'intérêt public et que, réciproquement, l'intérêt public se confondît avec le tien, cacheras-tu aux hommes les avantages, les ressources qui vont leur arriver? » — A quoi Diogène répondra peut-être : « Autre chose est de cacher, autre chose de se taire... », et il répond par des distinctions plus subtiles que consciencieuses... ce qui amène Antipater à définir la société

1. Quid ais? Tu cum hominibus consulere debeas et servire humanæ societati, eaque lege natus sis ut utilitas tua communis sit utilitas, vicissimque communis utilitas tua sit, celabis homines, quid iis adsit commoditatis et copiæ? » — Respondebit Diogenes fortasse sic : « Aliud est celare, aliud, tacere... ».

dans les mêmes termes que les prêtres modernes de la solidarité : *Immo necesse est*... dit-il, tu ne peux échapper à mes conclusions, si tu n'as pas oublié qu'il existe entre les hommes une association fondée par la nature, *si quidem meministi esse inter homines natura conjunctam societatem*, et il l'invite, ayant affaire à des hommes, à les traiter humainement.

Ainsi nous retrouvons l'éternel conflit! D'un côté les hommes d'affaires, les plus actifs, les plus intelligents, les plus travailleurs, qui entendent recueillir un profit en rapport avec la peine qu'ils ont prise, les risques qu'ils ont courus, le talent qu'ils ont déployé... « Chaque fois qu'on me parle de solidarité, me disait l'un d'eux, c'est pour me demander de l'argent, jamais pour m'en offrir! » Et l'on sentait chez cet honnête homme un peu dur le dédain en somme explicable de la fourmi pour la cigale... Est-ce à dire que la cigale doive lui être livrée comme une éternelle victime, qu'elle doive payer son infériorité certaine de caractère et d'intelligence du prix excessif, révoltant, qui indigne Antipater? Doit-elle être rançonnée sans mesure comme sans pitié, pendant que se fondent sur la spéculation d'énormes fortunes? L'individualisme l'affirme; le socialisme le nie, et il tend à imposer comme des devoirs de justice des devoirs que nous avions jusqu'à lui considérés comme des devoirs de charité. C'est la tendance généreuse que représente Antipater. Il est vrai qu'il s'en tient à un socialisme moral, qui n'a de sanction que dans la conscience.

C. — Un socialisme évangélique...

— Oui, comme celui que j'entendais définir un jour, à Genève, par un pasteur, dans cette cathédrale où l'on conserve encore la chaise de Calvin! « On parle beaucoup, mes frères, de socialisme chrétien... Je le veux bien, pourvu qu'on dise, non pas ce que nous entendons trop souvent : « Ce qui est à toi est à moi », mais ce que disaient, eux, les premiers chrétiens : « Ce qui est à moi est à toi ». — Telle est la noble pensée par laquelle Antipater corrige ce qu'il y a de dur, d'âpre, d'inhumain dans la thèse de Diogène... Et cette pensée, qui répond à votre

sentiment, cette pensée douce et humaine a fait, malgré tout, quelque chemin depuis qu'elle fut exprimée dans le *De Officiis*. « La justice et la charité, dit en substance M. Charles Gide[1], peuvent être comparées à deux cercles concentriques qui s'agrandissent peu à peu ; le plus petit est celui de la justice, le plus grand celui de la charité. La charité fait des conquêtes sur la barbarie, et la justice englobe les parties les plus anciennes de la charité... » Ne voyons-nous pas, aujourd'hui, soit sous la pression des faibles victorieusement syndiqués, soit par une intelligente générosité d'un patron ou d'une compagnie, des contrats où une certaine part est faite à l'humanité, où l'on assure aux humbles « quid iis adsit commoditatis et copiæ », les avantages, les ressources qui peuvent leur être procurés? Ainsi le neuf, c'est le vieux, et rien n'est plus moderne, quand on sait les lire, que les œuvres des philosophes anciens. Questions de morale privée et publique, morale de l'intérêt et morale du sentiment, devoirs de stricte justice et devoirs de charité, tout est dans le *De Officiis*.... Il suffit de l'y découvrir.

Ainsi doit être préparé, par une étude approfondie de la pensée, le travail de la traduction. Un de mes amis définissait très bien l'explication française en disant qu'elle fait passer le lecteur d'une « connaissance incomplète et diffuse à une connaissance pleine et réfléchie[2] ». A plus forte raison l'explication latine commence-t-elle par une impression aussi incomplète que diffuse, avant de nous amener à une pleine et entière possession du texte. Il faut avoir examiné, retourné sous toutes ses faces la pensée de l'auteur, il faut nous l'être assimilée avant de la traduire dans notre propre langue. Il faut, en un mot, comme nous l'avons dit tant de fois :

1° Lire et relire l'*ensemble du texte*, et voir quelle idée générale s'en dégage, quel est le vrai sujet de la dissertation ;

2° Diviser le texte en *deux, trois ou quatre parties* ; exa-

1. *Morale sociale*, p. 214 (Alcan, 1900).
2. *De la Méthode littéraire*, p. 375.

miner chaque partie et découvrir l'idée secondaire qui en ressort naturellement;

3° Procéder sur chaque phrase au travail d'*analyse préliminaire*, sans se préoccuper du sens, en s'appuyant avant tout sur les règles de la syntaxe;

4° Traduire en suivant l'ordre du latin, *expression par expression*, chercher le *sens primitif* des mots et en déduire soi-même le sens dérivé qui convient au texte.

Une méthode aussi prudente, rigoureusement appliquée, permet de réparer bien des fautes et de combler bien des lacunes.... Puisse-t-elle vous sauver, dans quelques semaines, au jour de la grande épreuve!

CONCLUSION

Tel est, simplement décrit, l'état des études latines dans un de nos bons lycées. Nous espérons que le lecteur pourra, d'après ce document, se faire une idée exacte de la réalité et s'en inspirer plus ou moins dans la direction des jeunes gens auxquels il porte intérêt. — Comme le voulait la forme donnée à cette enquête, nous n'avons rien dissimulé des difficultés que soulève, dans nos lycées comme ailleurs, en France comme à l'étranger, l'adaptation au milieu moderne d'un enseignement plus que tout autre enlisé dans la routine. L'Université a toujours tenu à honneur[1] de laisser à ses maîtres l'indépendance nécessaire pour qu'ils pussent, en toute occasion, porter sur ses méthodes un jugement loyal; nous n'avons fait que nous inspirer de son esprit libéral, en tâchant de dire franchement, sans parti

1. Sauf pendant une très courte période, au milieu du siècle dernier. Que de fois les Normaliens de ma génération ont entendu rappeler par leurs grands anciens cette période troublée! Quels jolis récits contiennent les biographies de l'École Normale sur les tribulations subies avec courage toujours, et souvent avec esprit, par les camarades de Taine, d'About, de Sarcey et de Prévost-Paradol! Quelles leçons de libéralisme nous ont données ces vieux maîtres, depuis l'illustre philosophe de l'*Intelligence*, depuis le charmant auteur de *Cicéron et ses amis*, jusqu'à nos chers professeurs : Gaucher. Cucheval, Auguste Henry, d'autres encore, dans leurs causeries familières! Vraiment, on était tenté de ne pas regretter plus qu'eux les misères de ces temps lointains, quand on retrouvait chez ces braves gens, trempés par leurs épreuves même, ce qu'il y a, ce qu'il y aura toujours, espérons-le, de meilleur, dans l' « esprit universitaire ».

pris comme sans faiblesse, la bienfaisante vérité. — Mais cette partie quelque peu négative de notre ouvrage n'est pas celle que le lecteur a dû surtout considérer. Peu importent les vestiges de traditions surannées, dont le temps, avec ou sans notre aide, aura bientôt fait justice. C'est sur un tableau plus réconfortant que nous avons voulu attirer son attention bienveillante ; sous le poids encore un peu lourd d'un passé qui s'évanouit, nous espérons avoir montré, pleines de vigueur et de sève, les forces de l'avenir, et nous n'avons, pour terminer la série de ces comptes rendus, qu'à en dégager les motifs de nos fermes espérances.

I. — Le principe sur lequel reposera désormais l'enseignement du latin.

Il en ressort, avant tout, que sur le principe auquel nous devons rattacher notre enseignement, tout le monde est à peu près d'accord. C'est un truisme, digne de M. de La Palice, de dire que l'étude du latin est l'*introduction naturelle à l'étude des langues modernes*, et les adversaires les plus acharnés de nos études classiques ne songent pas un instant à nier les origines latines de la culture européenne. La meilleure manière de se préparer à l'étude des idiomes modernes est de remonter à celui qui les a tous précédés ou qui s'est mélangé aux langues anglo-saxonnes dans une proportion plus ou moins appréciable ; et cela pour deux raisons.

Cette méthode est, d'abord, une *méthode historique*. Elle habitue les élèves à comparer sans cesse le présent au passé, à remonter de cause en cause jusqu'à la cause première, pour expliquer les faits actuels d'une manière complète et satisfaisante. Les adversaires du latin déclarent qu'une pareille ambition est inutile et dangereuse ; il suffit, disent-ils, pour suivre dans l'histoire l'évolution du vocabulaire et de la syntaxe européenne, d'étudier chaque langue en elle-même, et de remonter, pour l'allemand jusqu'à Luther, pour l'anglais jusqu'à Shakespeare, pour l'italien et l'espagnol jusqu'à Dante ou jusqu'aux romanceros ; pour le français, Joinville et les chroniqueurs sont des ancêtres suffi-

samment vénérables; tout au plus nous laisse-t-on, par grâce, jeter un coup d'œil sur la Chanson de Roland. Ils consentent ainsi à remonter aux principes, à expliquer les faits par les causes, jusqu'à un certain point ; mais au delà ils s'inclinent devant le texte latin, comme les lecteurs du moyen âge devant la citation grecque, et répètent, dans la fierté de leur splendide isolement : *Latinum est, non legitur!...* — Nous n'avons pas constaté, pour notre compte, dans l'étude comparée du français et du latin, la nécessité d'une pareille barrière. Dès notre visite en Septième, nous avons été amenés, par les réponses mêmes des petits élèves, à leur montrer l'aide précieuse qu'allait leur procurer l'étude du latin; leur professeur de français les avait conduits jusqu'au seuil de la Sixième latine, et il ne leur restait plus (à ceux du moins qui avaient profité de son enseignement) qu'à le compléter en abordant l'année suivante la déclinaison de « *rosa*, la rose ». Ils entraient de plain-pied dans la maison classique, à l'heure précise où elle leur ouvrait ses portes. Depuis, et dans toutes les classes que nous avons pu visiter, c'est à chaque phrase, à chaque mot, que nous avons constaté les rapports étroits qui unissent, malgré tant de différences, la langue dérivée à la langue mère, et cette comparaison continuelle nous est apparue comme le moyen le plus intéressant, le plus naturel, le plus rapide aussi (très probablement), de comprendre la langue et la pensée françaises. Sans négliger (loin de là) l'étude du « français par le français », nous l'avons complétée sans cesse par l'étude comparative du « français par le latin », et nous n'avons pas vu qu'elle dût en souffrir. On ne fait pas à l'esprit historique sa part : du moment que nous remontons au « Roman », il nous conduit au « Romain » ; ce procédé nous amène à refaire en quelques années le chemin entier que nos pères ont fait au cours des siècles ; et par là déjà nous croyons qu'il est conforme à la nature.

Historique et naturelle, comment une pareille méthode ne serait-elle pas, par là même, *scientifique* et *philosophique*? A remonter ainsi, constamment, de l'effet à la

cause première, à trouver dans le passé l'explication du présent, comment nos élèves ne contracteraient-ils pas l'habitude de s'élever toujours du fait à l'idée, du particulier au général, du phénomène à la loi? L'élève qui procède par comparaison entre le latin et le français, qui réduit à l'unité les connaissances grammaticales relatives à ces deux langues, ne tarde pas à sentir que la même méthode s'applique à l'allemand, à l'anglais, à l'espagnol, à l'italien, à toutes les langues que notre race a répandues dans le monde. Il découvre entre les syntaxes, comme entre les vocabulaires, des éléments communs; il aperçoit ces lois générales du langage qui ne sont autres, appliquées à l'expression de la pensée, que les lois mêmes de l'esprit; il conçoit le rôle que jouent, dans tous les idiomes et sous toutes les latitudes, un adjectif ou une conjonction, un temps ou un mode, une proposition principale ou une proposition subordonnée; il comprend, à mesure qu'il avance, la portée générale des humbles principes constatés dès la classe de Septième dans sa bonne langue maternelle; il découvre, sous les différences créées par les idiotismes, les analogies qui tiennent à l'identité des pensées, et il retrouve, sous la prodigieuse variété des idiomes, les caractères invariables de la raison humaine... *Unité*, *continuité*! Ces deux notions primordiales pénètrent ainsi dans les jeunes esprits. Malgré la dispersion presque inévitable de nos études encyclopédiques, ils aperçoivent peu à peu les rapports entre des choses d'apparence si différente, et la raison leur apparaît comme une dans son essence, continue dans son développement. Ils trouvent ainsi en eux-mêmes, grâce à de bonnes habitudes contractées dès la Septième, l'art de réduire à quelques principes très simples les enseignements les plus divers, le secret d'éviter les efforts inutiles et les doubles emplois. Et c'est la classe de Latin qui le leur a révélé.

II. — Les méthodes de travail dans l'enseignement du latin.

Elle le leur a révélé, non par des considérations théori-

ques et abstraites, mais par les *méthodes mêmes* qu'elle a mises entre leurs mains. S'étant inspirée, pour les établir, de ces deux notions essentielles, elle en a fait comme le symbole de la méthode rationnelle ; et les procédés qui servent à apprendre le latin apparaissent comme les instruments nécessaires de tout travail intellectuel.

1. *Les instruments de travail matériel.*

Unité dans l'étude du vocabulaire et de la syntaxe, *continuité* dans le travail, qui permet de les reviser sans cesse, ces deux principes sont d'abord présentés aux élèves sous la forme matérielle de nos cahiers, *cahier de vocabulaire* et *cahier de syntaxe*. Les élèves de Sixième et de Cinquième ont très bien vu l'importance de ces instruments de travail fabriqués par eux-mêmes [1] ; sachant déjà ce qu'était une famille de mots, une règle de syntaxe [2], ils ont saisi avec empressement ce moyen de classer et de fixer leurs connaissances ; ils ont parfaitement compris le but de notre méthode, qui est de rattacher le présent au passé, pour préparer l'avenir ; ils en ont saisi la lettre et l'esprit. Ceux d'entre eux qui, plus tard, apprendront l'anglais comme deuxième langue avec M. Veslot, reconnaîtront dans son cahier de syntaxe le frère jumeau du cahier Géant, et appliqueront au vocabulaire britannique exactement la même méthode qu'au vocabulaire latin... « Vous réinventez la méthode directe, me disait mon collègue d'anglais, en lisant nos comptes rendus de Sixième. » Tout professeur qui veut faire, par des procédés matériels, l'éducation de la mémoire, est amené, quelle que soit la langue dont il s'occupe, à « réinventer la méthode directe », pour la bonne raison qu'il n'y a pas deux manières de retenir les mots et les tournures ! Il faut les classer d'abord et les rabâcher ensuite. Le jour où professeurs et pères de famille seront bien convaincus de ce truisme, le jour où des cahiers semblables seront parallèlement tenus à jour, pour le latin et

1. V. p. 58 et suiv.
2. V. p. 152 et suiv.

le français d'une part, pour les langues vivantes d'autre part, un grand pas aura été fait vers un progrès décisif, celui qui consistera à unifier les méthodes de l'enseignement littéraire.

2. *Les méthodes d'analyse et de comparaison.*

A plus forte raison ces méthodes, prises en elles-mêmes, apparaissent-elles identiques, dans toutes les disciplines auxquelles elles doivent s'appliquer. Dans l'étude de toutes les langues, comme dans celle du latin, mais plus particulièrement grâce à l'aide du latin, elles ramènent à deux procédés les opérations de l'esprit :

L'analyse.

Le premier est l'analyse, portant sur la phrase française ou étrangère, sans autre préoccupation que de découvrir les rapports entre les diverses expressions qui la composent, et de définir les « fonctions grammaticales ». On a vu quelle importance mon collègue de Septième attachait à ce procédé, avec quelle facilité des enfants de dix ans à peine, comme le petit M., le petit V., et bien d'autres, se faisaient un jeu de le pratiquer, et quel instrument de précision ils se trouvaient ainsi posséder dès le début de leurs études. On a pu se convaincre, par la suite, que, depuis la première explication du *De Viris*, en Sixième, jusqu'aux dernières versions données en Première, ce travail d'analyse était, dans toutes les classes, le point de départ de toute étude de texte. Or, si l'on se rappelle que la *Méthode directe* consiste essentiellement à examiner en elle-même, sans l'intermédiaire de la traduction, la phrase étrangère, on a pu maintes fois constater qu'elle est de tous points d'accord avec la *Méthode classique*. Définir les fonctions sans se préoccuper du sens; comprendre la structure de la phrase avant de l'interpréter; se plier au génie de la langue avant de la traduire; tel fut toujours le dogme des humanistes, et nos réformateurs ne l'ont pas inventé. Par suite de quels malentendus avons-nous pu voir, après la réforme de 1902, les modernes et les classiques se diviser justement sur le principe qui aurait dû les unir? Quelles exagérations

de la part des uns, quelles méfiances de la part des autres ont amené des discussions comme celles du Musée pédagogique, en février 1909, il importe peu de le rechercher, aujourd'hui que des deux côtés on est sur le point de s'entendre. Attachons-nous, pour notre part, à former nos élèves, dans la classe de latin, à cette sûre discipline; nous ne tarderons pas à la voir s'étendre de proche en proche aux autres parties du travail littéraire. Là encore, le latin aura joué son rôle, en faisant, par le raisonnement, l'éducation de la raison.

La comparaison.

Mais la raison ne suffit pas à tout; et il y a, dans l'étude des langues, une part de sensibilité qui ne relève que du goût. La présence d'esprit, la finesse, le juste sentiment des nuances, la délicatesse de l'oreille sont aussi nécessaires dans la traduction que la logique pouvait l'être dans l'analyse préliminaire. Le lecteur a vu, dès le début, d'après un texte très simple du *De Viris* ou des *Fables* de Phèdre, qu'on ne saurait éveiller trop tôt chez les élèves ce besoin d'élégance et de fermeté. « Conservez le mouvement de la phrase latine!... — Traduisez le texte expression par expression! — Trouvez l'équivalent moderne!... — Faites parler Tite-Live, Virgile, Cicéron, précisément dans les termes qu'ils choisiraient aujourd'hui!... » — Que de fois avons-nous, mes collègues et moi, répété ces recommandations! Que de fois nos meilleurs élèves nous ont fait le plaisir de les suivre! *Identité des mouvements*, *équivalence des expressions*, tel est le double principe auquel un traducteur doit se conformer. Par quelle comparaison assidue entre les deux langues, par quelle juste appréciation des tours, des idées et des images particulières à chacune d'elles, on arrive à mouler ainsi la phrase française sur la phrase étrangère, c'est ce que la lecture des auteurs permettra seule d'apprendre à nos jeunes latinistes. Aussi avons-nous toujours, dans toutes les classes, insisté sur l'explication. Nous n'avons pu, naturellement, que donner des *spécimens* de la méthode suivie, sans avoir la préten-

tion de prévoir tous les cas possibles, ni même de résoudre le plus grand nombre des difficultés de détail. Nous espérons, pourtant, avoir choisi nos exemples de telle sorte qu'ils rendent facile aux pères de famille (même s'ils sont depuis de trop longues années « brouillés avec le latin ») la lecture de texte analogues d'après des procédés semblables. Ils pourront s'aider au besoin de quelques bonnes traductions (malheureusement un peu rares), que nos meilleurs humanistes n'ont pas dédaigné d'écrire : Burnouf, Croiset, Villemain les aideront à reprendre langue avec les auteurs latins, précisément dans l'esprit que nous leur recommandons. Ils n'auront qu'à diriger ensuite leurs fils dans la même voie, pour compléter (causeries charmantes!), sur ces vieux textes rajeunis, l'éducation de la raison par l'éducation du goût.

III. — Les idées générales.

Il n'est pas, enfin, jusqu'aux idées, aux précieuses idées générales (la substance même, la raison d'être de l'Enseignement secondaire), qui ne gagnent à prendre naissance dans l'étude familière de l'antiquité latine. — Un des écrivains qui représentent le mieux l'esprit de notre époque, le pénétrant Jules Lemaître, l'a contesté, il y a quinze ans, dans une conférence célèbre [1], alors applaudie du public. Il fut presque unanimement approuvé dans la presse lorsqu'il déclara ne rien devoir, ou presque rien, aux Latins, compara la sagesse d'Horace à celle de Sarcey et de Béranger, mit la morale de Cicéron immédiatement au-dessous de celle de Victor Cousin, et déclara savante, sans doute, mais ennuyeuse, la rhétorique de Tite-Live. Nul ne s'avisa de crier : *Blasphemavit*; et si quelques-uns pensèrent : *Jocatur!* ils se contentèrent de sourire avec lui. C'est qu'il était utile alors, très utile, indispensable, de rompre avec la routine, les admirations de commande et tous les clichés scolaires. Mais l'orateur était trop fin et l'auditoire trop

1. Conférence prononcée à la Sorbonne, le 5 juin 1898 — publiée par Demolins dans l'*École Nouvelle*.

nstruit pour ne pas sentir, tout au fond d'eux-mêmes, l'injustice de leur plaisante irrévérence; et nous étions bien sûrs de voir les gens d'esprit, à commencer par le plus spirituel de tous, revenir tôt ou tard à de meilleurs sentiments. Il a suffi, en effet, au législateur de 1902 (en cela prudent et sage[1]) de laisser le choix au public entre les sections latines et les autres pour que, dès 1910, la majorité, de plus en plus, revînt à la tradition; chaque année, nous voyons croître, aux dépens de sa voisine, la division A du premier cycle, les divisions A (latin-grec) et C (latin-sciences) du second; et il est bien clair qu'aux yeux des pères de famille, la rhétorique de Tite-Live, la poésie de Virgile, la morale de Cicéron, n'ont pas encore fait leur temps! Croyons-en ces juges trop intéressés à la bonne marche des études pour que leur sûr instinct les trompe sur ce point; avouons que si notre langue ne peut être vraiment sue si l'on ne remonte à ses origines, notre pensée non plus n'est pas née d'hier; et reconnaissons de bonne foi qu'il n'est guère d'idées générales, parmi celles que nous voyons familières à un moderne, qui n'aient été exprimées, sous une forme très supérieure à la sagesse de Béranger, par les orateurs, les poètes et les historiens latins.

Et sans doute elles ont été mieux exprimées encore par les Grecs, par ces Grecs incomparables dont il serait puéril

1. Le lecteur a pu voir ailleurs, les réserves importantes que nous sommes obligés de faire sur cette réforme désormais fameuse de 1902. Qui pourrait se flatter de créer de toutes pièces, en un jour, et pour tant d'années, une organisation parfaite? Il faut reconnaître toutefois que sur deux principes essentiels, il n'est ni possible ni désirable de la voir amendée, et qu'il convient au contraire d'en tirer toutes les conséquences : le premier consiste à faire passer l'étude de la nature avant celle de l'humanité, en assurant à la science et à l'esprit scientifique le premier rang dans nos études : le second, non moins salutaire, est de laisser, dans l'application, la nature elle-même nous guider par l'intermédiaire du public, d'écouter les préférences des élèves et des familles, et de laisser entre les sections, les enseignements et les cours une complète liberté d'option. Quand le législateur de 1902 n'aurait fait qu'entrevoir ces deux vérités, on pourrait dire que son œuvre sera féconde et durable... Mais il faut plus de science encore, de vraie science, et toujours plus de liberté!

de nier la supériorité sur les Latins, leurs élèves. Mais la langue grecque est beaucoup plus éloignée de nous que la latine, la nôtre n'en est pas venue; c'est un travail considérable que d'apprendre une seconde langue ancienne, avec laquelle nous n'avons pas les mêmes liens de parenté. Je soupçonne fort ceux qui chantent, aux dépens du latin, les louanges du grec, de vouloir nous décourager d'un travail possible et pratique, en nous proposant une étude évidemment impraticable dans les conditions présentes. Nous qui cherchons, sans arrière-pensée, à conserver de l'antiquité ce qui peut, sans trop de temps ni de peine, être raisonnablement conservé, nous croyons que la littérature latine reste le trait d'union naturel entre l'antiquité grecque et la civilisation moderne. Elle l'a été dans l'histoire. Si momentanément, à l'époque de la Renaissance, des mots et des idées helléniques ont été transplantés sous la forme grecque dans l'Europe du Nord, c'est sous la forme latine, et par l'intermédiaire des textes latins, que jusqu'au XVIe siècle, et depuis, la langue et la pensée grecques nous ont influencés. Ce sont ces idées helléniques, devenues le patrimoine du vainqueur latin, avant de devenir celui du monde latinisé, que nous devons retrouver et faire comprendre aux élèves chez les historiens, les poètes, les orateurs et les moralistes romains. Libre à nous de compléter cette étude par la lecture des traductions d'Homère et de Sophocle, d'Hérodote et de Thucydide, de Platon et de Démosthène[1] : à chaque instant, notre travail appelle une comparaison entre les maîtres et les disciples. Mais seuls désormais les disciples nous permettent d'atteindre les maîtres.

Ne pouvant passer en revue toutes les idées empruntées par les Latins à la Grèce, nous en avons choisi trois, auxquelles il serait facile de rattacher les autres, si l'on voulait se faire une idée complète de l'influence latine. A la définition de la *rhétorique* répondraient les œuvres des orateurs

1. Nous ne songeons, naturellement, ici qu'aux élèves. Il est bien entendu que le professeur de lettres doit toujours être, pour son compte, un helléniste complet.

et des historiens; il n'est guère d'idée générale, exprimée sur Virgile, qui ne puisse s'appliquer aux autres *poètes*; et l'œuvre seule de Cicéron, qui ne resta étranger à aucun genre littéraire, suffirait à nous donner une idée de l'*esprit latin*. Il est donc possible de voir, même d'après ces trois exemples forcément très incomplets, comment un élève peut prendre dans l'étude des auteurs latins de bonnes habitudes de travail. Ce que les cahiers de vocabulaire et de syntaxe sont pour l'étude des langues, le *recueil de notes littéraires* doit l'être pour celle des idées; il en constitue l'armature, il permet d'en tracer les cadres d'après des textes simples, et suivant les préférences manifestées par chaque élève. — On peut concevoir telle nature d'écolier (le cas n'est pas très rare dans notre lycée) qui dès la Quatrième laisse deviner ses goûts pour la vie militaire et permette d'orienter toutes ses études dans ce sens : nous encouragerons ce futur Saint-Cyrien à prendre, en Quatrième, une série de notes intelligentes sur la topographie de la Gaule, la stratégie et la tactique de César, les caractères de la discipline romaine, la bravoure indisciplinée des Gaulois, les conséquences de la conquête, bref sur toutes les réflexions que pourra lui suggérer la lecture des *Commentaires*; nous l'engagerons, en Troisième, à compléter ses connaissances, dans le même ordre d'idées, à l'aide de Salluste et de Tite-Live; nous l'aiderons à rattacher ses lectures françaises, ses lectures étrangères, ses lectures historiques à ces idées générales recueillies dans nos vieux auteurs; il n'en faudra pas plus pour donner à son travail une puissante unité. — On peut trouver un autre élève qui, de bonne heure, ait le goût de l'ordre et de l'élégance, un de ces lettrés, de ces professeurs-nés chez qui nous reconnaissons parfois de si bonne heure la vocation! Celui-là, dès les premières fables de Phèdre, dès les premières explications de César, sera capable déjà (pour peu que nous dirigions ses recherches) de rattacher toutes ses notes à une définition de la Rhétorique; ce qui le frappera, dans ses auteurs, latins d'abord, puis français, puis anglais ou allemands, ce sera leur méthode d'observa-

tion et de composition; il cherchera à apprécier, sinon à imiter leur style, et son recueil de notes se composera d'une série d'études analogues à nos remarques sur la *Rhétorique de Tite-Live*. — Un autre (nous en avons rencontré au moins un en Seconde), aime et cherche en toutes choses la poésie; il ne manque pas de sens pratique, puisqu'il a choisi la section C, et se classe dans les meilleurs en mathématiques; mais ce réaliste est tout le contraire d'un matérialiste; il éprouve le besoin de trouver ailleurs que dans les chiffres le soutien de sa vie morale et le guide de sa conscience. Les notes de celui-là reflèteront sans doute ses sentiments élevés. Dès l'explication de Phèdre, La Fontaine l'aura charmé; Tite-Live lui suggèrera plus de visions comme celles d'Anatole France que de notes sur l'art oratoire, et Virgile sera son dieu.... Tant mieux! Car, d'une manière très différente, mais avec autant de succès que ses deux camarades, il aura trouvé en lui-même le secret de mettre de l'unité, de la suite dans ses études et de développer dans le sens où la nature le poussait spontanément, son originale personnalité. — Tel autre[1] enfin, un peu grave, fils de pasteur ou de magistrat, futur juriste ou médecin, aura de bonne heure le souci de la morale. Moins sensible que d'autres à l'élégance littéraire, indifférent aux habiletés de la rhétorique, attristé par le spectacle de l'impitoyable histoire, il sera touché, en revanche, par le patriotisme de Tite-Live, la tendre humanité de Virgile; il se montrera plein d'indulgence pour Cicéron homme politique et de sympathie pour ses vertus privées, plein de curiosité pour les problèmes toujours actuels agités dans le *De Finibus* ou dans le *De Officiis*. Celui-là aussi aura su mettre sa personne au centre de ses études littéraires, la projeter sur les auteurs que ses maîtres lui proposent, et recevoir d'eux en retour un accroissement de connaissances, de force et de jugement. — Comment les auteurs latins, interprétés de cette manière, ne seraient-ils pas pour l'adolescent les maîtres par excellence, les plus

1. Ce ne sont pas là de pures hypothèses. Et nous pourrions mettre plusieurs noms sous chaque portrait.

capables de la préparer à l'étude des modernes, à l'âge où certains écrivains du XVIIe siècle, le XVIe et le XVIIIe presque tout entiers, une partie du XIXe dépassent encore la portée de sa jeune intelligence? *Ils sont simples!* Ils raisonnent clairement sur des idées primitives; ils sont de plain-pied avec nos élèves de Cinquième, de Quatrième, de Troisième; il faudrait, s'ils n'existaient pas, en inventer de semblables. Gardons-les donc, et lisons-les! Sachons seulement les lire, et ils nous donneront, avec la clef des langues modernes, celle de l'intelligence humaine. Toutes nos études grammaticales, toutes nos études littéraires trouveront dans les cadres de la classe de Latin l'armature puissante et souple qui leur manque aujourd'hui. La question de l'*Enseignement secondaire* sera résolue en même temps que la *Question du Latin.*

Devions-nous aller un peu plus loin encore, tirer les dernières conséquences des principes qui nous ont guidé et tracer les grandes lignes du plan d'études qu'implique une pareille méthode? Nous ne l'avons pas pensé. Il nous a semblé qu'à le faire, non seulement nous franchirions les bornes d'une juste déférence, mais nous risquerions de sortir des limites de notre sujet. C'est au lecteur qu'il convient de voir quelles simplifications cette réforme particulière de l'enseignement du latin entraînerait très probablement dans le système entier de nos études. Qu'il reprenne, en y songeant, la série de ces comptes rendus; qu'il examine attentivement les solutions de détail proposées au jour le jour, quand la réalité nous a mis en rapports avec l'enseignement scientifique, l'histoire ou les langues vivantes [1]... Il n'a pas besoin d'être un spécialiste pour traduire nos idées en articles de programmes et en chiffres d'horaires; et il verra de quelle manière l'unification des méthodes amènerait aisément à coordonner les uns en simplifiant les autres. Qu'il réfléchisse également à la question capitale, objet de la quatrième et dernière partie, à cette question de discipline qui domine toutes les autres, et il achèvera d'entrevoir, avec l'organisation que nous

1. Voir p. 313; 126, 130 (note); 9, 97, 101, 123, 124 (note), 395.

appelons de nos vœux, l'esprit qui doit l'animer. Et, sans doute, je reconnais que les décisions dernières, en apparence tout au moins, ne dépendent pas de sa volonté. Mais il dépend de lui de les préparer, et d'agir par son exemple. Si vous voulez bien, une bonne fois, chers parents de nos élèves, vous occuper de vos affaires, vous entendre sur les principes et adopter une méthode, vous serez surpris vous-mêmes de constater votre puissance. Le jour où vous aurez montré, par cet accord bienfaisant, comment on s'y prend enfin pour travailler dans le même sens et poursuivre le même but, ce jour-là vous verrez les choses s'ordonner d'elles-mêmes, dociles à votre impulsion. Sur ce terrain très modeste, comme sur d'autres plus importants, nous tirerons parti des ressources que nous laissons perdre aujourd'hui faute de savoir subordonner les intérêts particuliers à l'intérêt général; et rien qu'à cultiver notre petit jardin, rien qu'à faire passer dans les faits quelques idées parfaitement simples sur l'enseignement du latin, nous contribuerons à répandre dans nos études secondaires ce besoin d'ordre et d'harmonie, ce besoin d'unité, de suite, de véritable discipline qui nous fait parfois trop défaut, et qu'on appelle « l'esprit d'organisation ».

TABLE ANALYTIQUE

DE RATIONE DISCENDI ET DOCENDI

Plaintes et désirs des élèves et des familles, 1. — La méthode qui permettra d'y répondre est fondée sur l'expérience : on ne peut la découvrir qu'en classe, 3; il faut consulter les élèves, écouter la voix de la nature, 6.

Dans quelle mesure la réforme du latin doit entraîner celle de l'Enseignement secondaire, 7.

L'esprit universitaire et la question du latin, 4, 391 et note.

AVANT LE LATIN

I. IMPORTANCE DE L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS PRÉPARATOIRE :

Principe sur lequel il repose : l'analyse orale, 27. — Des abus de l'analyse écrite, 27 (note), 80, 92 (note).

Opinion d'un professeur d'autrefois, 2, et des professeurs d'aujourd'hui, 3, 9 (note), 23. — Une consultation à la fin de la Septième, 29.

II. LES PRINCIPAUX EXERCICES DE CET ENSEIGNEMENT :

1. **L'analyse des mots** : décomposition des mots, 14. — Familles de mots, 16. — La filiation des sens, 15.

2. **L'analyse des phrases** : la proposition, 21. — La phrase, 24 et s.

3. **Les cadres de nos études grammaticales** : le cahier de vocabulaire, 12, 20. — Les grandes lignes du tableau de syntaxe, 12, 28. — Avertissement aux élèves de Septième, avant qu'ils ne commencent le latin, 12, 26.

III. **CONTRE-ÉPREUVE** :

Importance de l'analyse française en Sixième, dans l'étude du latin, 75, 88.

LES ÉTUDES LATINES

Leur utilité, 392 et s. — Rapports particuliers entre le latin et le français, 16.

LES IDÉES

PRINCIPES :

I. **Les idées générales dans les auteurs latins**, 398. — Leur valeur est contestée à tort, 399. — Opinion des élèves, 401 et s. — La simplicité des classiques latins, 403.

II. **Comment on acquiert ces idées** : rôle prépondérant de la lecture; les Instructions officielles, 79. **Comment on les classe** : le recueil de notes, 317; la rédaction d'une note, 320.

EXEMPLES :

1. L'ESPRIT LITTÉRAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET MOYEN

L'Epitome Historiæ Græcæ. Il faut le commencer le plus tôt possible, 81. Il doit être doublé d'un bon cours d'histoire, 126. Il faut que l'enfant vive dans un milieu latin, 127.

Les Fables de Phèdre. Une comparaison entre Phèdre et La Fontaine. L'art de la composition défini par les élèves, 163 et s.; l'art du portrait et l'analyse des caractères, 167 et s. Une discussion littéraire, 170.

Les Commentaires de César. Le commerce d'un grand homme et l'étude d'un grand sujet, 178. L'intérêt littéraire et historique d'un texte, 180. Remarques historiques, 185, 187. Croquis géographiques, 181. Le rôle du bon sens, 184. La poésie

des Lettres et l'émotion dans l'histoire (le *Vercingétorix* de Jullian), 193.

2. LES HUMANITÉS LATINES

Prose et poésie, 396.

LA RHÉTORIQUE DE TITE-LIVE

Importance de l'art aux yeux de l'historien ancien, 197.

I. LA PSYCHOLOGIE DE TITE-LIVE

Du discours dans les classes et dans la réalité, 221. — Bonaparte et Scipion, 223: les discours militaires, 202; sincérité, 228, 231; vraisemblance, 237. — Le caractère de Scipion, 228 et s. — Le talent d'un général, 200; stratégie et tactique, 211.

II. L'ART DE L'ÉCRIVAIN

Procédés d'invention : l'antithèse, 202, et l'analyse, 209. — L'enchaînement des idées, 203: le plan d'un discours, 225: une narration annoncée en trois mots, 206. — L'art de la composition dans le paragraphe, 210, 232, 237, et dans la phrase, 213. — Exorde, 224, et conclusion, 236. — Tite-Live poète : les images, 233.

III. RHÉTORIQUE ET MORALE

Le patriotisme de Tite-Live; les leçons de l'antiquité classique, 219.

LA POÉSIE DE VIRGILE

Difficultés que présente la lecture de Virgile, 245.

I. LE SENTIMENT DE LA NATURE

Les choses. Souvenirs personnels des élèves : un orage, la nuit dans les bois, 251, 256; la moisson, 251; les vendanges, 257; scène champêtre, id.; les sports, 259, 288; les métaphores, 260 et s.; le genre « boy scout », 267.

Les hommes. Le portrait du paysan: est-il vrai? 270, 274; force physique du laboureur, 275, 288; son attachement à la terre, 278 et s.; une opinion de George Sand, 288; la morale aux champs, 275 et s.

Autres traits virgiliens. Souvenirs des *Bucoliques*, 277; souvenir de Lucrèce; Virgile, prêtre de la nature, id.

II. L'HUMANITÉ

La tendresse virgilienne. Sympathie pour toutes les souffrances, 265; l'expression de la douleur, 293; citations virgiliennes, 301; Virgile à moitié chrétien, 263; de la mesure dans le pathétique, 292; la poésie du passé, 264.

Guerre et paix. Virgile et l'amour de la paix, 262; la guerre et le patriotisme, 253; l'honneur, 302; l'état d'esprit de Virgile et le nôtre, 300; le vrai patriotisme, 307; Démosthène et Virgile, 308; à propos de la guerre des Balkans : une vision virgilienne, 309.

3. L'ÉTUDE PROLONGÉE D'UN AUTEUR

Les lettres de Cicéron. Connaissances historiques préliminaires, 317; le livre moderne à consulter, 319; notes à en extraire, 320; le plan de travail, 321; un devoir, 323.

Deux lettres spécimens. Un auteur gai; le caractère de Marcus défini par les élèves, 328; Tiron, id.; sincérité et galéjades, 334. — Un auteur grave; les amis de César au lendemain de sa mort, 342; l'entourage d'un ambitieux, avidité, ingratitude, 348; un républicain désintéressé, 315.

4. L'ÉTUDE D'UN GENRE : LA MORALE

Une définition de la justice par Cicéron, 360; la justice est fondée sur l'intérêt, 364; égalité et équité, 367; puissance et richesse, 371; aristocratie et monarchie, 372.

Une question de morale pratique dans le De Officiis; le commerce et l'honnêteté, 375; discussion, 384; justice et charité, 383, 388; la solidarité, 386; le socialisme évangélique, 387.

5. LES IDÉES LATINES ET L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE

La pensée latine et la pensée grecque, 399.

Le latin et l'histoire : divorce actuel entre les deux enseignements, harmonie nécessaire; 126, 130 (note), 319.

Divergence apparente entre le latin et les langues vivantes, accord prochain 9, 97, 101, 123, 124 (note), 395.

LA LANGUE

I. LES INSTRUMENTS DE TRAVAIL

Les notions d'unité et de continuité, 178, 395. Elles sont actuellement trop peu en honneur, 32, 63.

NOTRE BUT, L'ÉDUCATION DE LA MÉMOIRE :

par des moyens matériels : l'œil et l'oreille, 34, 38.

par le jugement : l'ordre et le classement méthodique, 40 et s.

par des revisions continuelles : le « rabâchage! », 64, 74. 122, 159, 175.

Les instruments de travail doivent être fabriqués par les élèves, 33; pourquoi, 54.

NOS MOYENS D'ACTION :

1. *Les tableaux élémentaires de déclinaisons et de conjugaisons :*

L'éducation de la mémoire visuelle, 34; opinion d'une classe de Cinquième sur nos tableaux, 175; comment il faut les établir, 35.

2. *Le cahier de vocabulaire :*

Le classement des mots par familles et la filiation des sens : travail d'un élève de Cinquième, 41; les couples de mots à créer, 69, et la série des sens à retenir, 70; la continuité, 59.

— **Le cahier provisoire de Sixième** : comment on le confectionne, 51; importance des leçons de mots et récitation du cahier, 66, 67; le cahier force et aide à reviser, 83; importance des temps de verbes, 84; opinion des élèves; « plus de lexique! », 58, 59.

— **Le cahier définitif, établi en Cinquième pour tout le cours des études** : comment on l'établit en vue de l'avenir, 98, 153, 297; et d'après les textes, 147, 159; sur quel principe il repose : l'étude des idiotismes, 99; souvenir du cahier de Sixième, 160.

3. *Le cahier de syntaxe :*

Les tableaux préparatoires : en Septième, 28; en Sixième, 44.

Le tableau général de syntaxe, 110.

Le cahier proprement dit. Pourquoi nous le préférons aux tableaux à partir de la Cinquième, 104; le cahier de M. Géant,

106; il permet d'apprendre chaque chose au moment où l'on en constate l'utilité, 177; il sert à « rabâcher », 105, et à retrouver, 188; comment on le récite, 190.

Combien il est urgent de créer ces cadres :

L'ignorance générale du vocabulaire, 38; les ravages du dictionnaire mal employé, 39, 47, 50.

Même phénomène pour la syntaxe; fragilité des connaissances dès le début, 31; tout s'oublie, et rien n'est prévu pour aveugler les fissures du tonneau des Danaïdes, 154, ou corriger les mauvaises habitudes, 155; chagrin de deux proviseurs, 192.

*
* *

II. LES EXERCICES ORAUX ET ÉCRITS

« L'éducation est l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient » (Dr Le Bon), 37, 84.

PRINCIPE

Il faut distinguer les *exercices de contrôle* des *exercices d'acquisition*, 46, 48, 324. L'explication orale peut jouer l'un et l'autre rôle, 325. Les thèmes et les versions écrites ne doivent être que des exercices de contrôle, 147, 352.

Ce principe est souvent méconnu : la superstition des exercices écrits en Septième, 27, 80, 92; et dans tout le cours des études; témoignage d'un père de famille, 143, et d'un sénateur, 313. Il n'est que temps de renverser les rôles, 148, 314. Un conseil de M. A. Croiset, 315 (note).

LE RÔLE DES EXERCICES ORAUX

Importance qu'y attachent les Instructions officielles, 81; leur supériorité, dès l'enseignement élémentaire, 80.

1. Exercice oral d'acquisition.

En Sixième : les classes de préparation, 51, 81.

De la *Cinquième* à la *Première* : les explications d'auteurs (v. p. 414 et s.). La lecture des auteurs est liée à la confection des cahiers de vocabulaire et de syntaxe, 192.

2. Exercice oral de contrôle.

Son importance, 325.

En Sixième : la classe d'explication, 87.

En Première : le professeur juge d'instruction :

a) Questions sur l'ensemble du texte, 227, 343.

b) Questions préliminaires sur le vocabulaire et la syntaxe, 329, 344 et s.

c) L'explication proprement dite : comment on écoute les élèves, 332 ; la répartition du travail : rôle des premiers, 333.

LE RÔLE DES EXERCICES ÉCRITS

Leur décadence.

Elle est avouée pour le thème, 114 ; moins avouée, mais tout aussi profonde pour la version, 353 ; l'habitude acquise de la négligence, 297.

Elle a pour causes : la difficulté des textes, 47 ; leur morcellement (critique du vieux cahier de textes), 314, 360, note ; l'usage mal entendu du dictionnaire, 49. Un jugement du bon Rollin, 115 ; un mot récent qu'eût approuvé Rollin, 352.

On n'apprend pas par le thème, 116 ; pas même par la version, 122 !

Leur rôle à venir ; le contrôle : 147.

1. ***Le thème.***

La suppression radicale du thème avec dictionnaire, 116. Ce qui doit le remplacer :

— **La récitation des cahiers de vocabulaire et de syntaxe**. Récitation pure et simple, 87, 117 ; divers procédés d'interrogation, 118.

— **Le thème d'imitation.**

Rapports entre nos principes et ceux de la Méthode directe : précautions à prendre, 123 ; exemples de thèmes d'imitation, 92, 125 ; ce que cet exercice pourra devenir, 128 ; pourquoi il nous est difficile de le pratiquer aujourd'hui, 126.

— **En attendant** :

En Sixième : la préparation du thème, 68 ; la correction, 75 ; le choix des textes, 50 ; le « zéro faute », 73, 75 ; préférence des élèves pour le thème, 75 ; l'avenir du thème dans cette classe, 93. *Après la Cinquième* ; *surtout pour les élèves en retard* : une méthode de lecture rapide : trois séries d'expériences, 129, 137, 139 ; comment on arrive à guérir les maladies de l'attention.

2. ***La version.***

— Elle doit être faite sous une surveillance sévère, sans

dictionnaire et en vue d'un classement; nos « compositions blanches », 353. Double effet de ces compositions : sur la méthode d'analyse, 354; sur la méthode de traduction, 355. Opinion des élèves, 359. Les billets, 355.

Deux exemples de versions faites en classe, 360, 375.

A QUELLES CONDITIONS CES EXERCICES PEUVENT ÊTRE EFFICACES : IMPORTANCE DE LA DISCIPLINE.

La question du latin est en grande partie une question de discipline, 160, 403.

Part des professeurs.

***a*) La conscience professionnelle.**

1. *Le soin* :

La recherche des textes, 47; la correction des copies, 63; 147.

2. *L'indulgence :*

Confiance, 68; cordialité, 58 et s., 199; consultations et discussions, 245 et s., etc. La pitié symbolique de Rollin, 115.

3. *La vigilance :*

Les paroles : le mode grave, 23, 52 et s., 145, 160, 168, etc. le mode plaisant, 50 et s. 82 et s., 152, 158, 175, 184, etc.

Les actes : sévérité de la discipline dans toutes les classes visitées, 312 (note); comment il faut l'entendre; rareté des punitions. id.; travail et discipline, 326, leur efficacité, 330.

***b*. L'expérience du métier.**

1. *L'esprit philosophique :*

L'art de dégager les idées générales; nécessité d'exposés *ex professo* : 11, 162 et s., 180 et s., 197 et s., 221 et s. — Recherches en collaboration avec la classe, 245 et s. — Plan d'études imposé par le maître, 321.

2. *L'art d'interroger :*

Interrogations méthodiques en Septième, 14 et s., en Sixième, 53 et s., en Cinquième, 164 et s., en Quatrième, 184 et s., en Troisième, 201 et s., en Seconde, 260 et s., en Première, 224 et s. 313 et s. — Dangers à éviter : soufflage

et bavardage, 320. — Le professeur a toujours à apprendre sur ce point, 342.

3. *L'art de stimuler l'initiative :*

Guerre faite à l'émulation, de 1890 à 1910, 65; les ravages de l'humanitarisme pédagogique, 333. Nécessité de l'émulation, 64; une classe ne progresse que grâce aux premiers, 52, 81, 333. « Honneur aux premiers! » la vraie solidarité, 91.

Deux formes particulières de l'émulation : les *Concours* en Sixième, 60 et s., 92 (note); *Romains et Carthaginois* en Cinquième; un souvenir des Jésuites, 118.

Part des élèves.

La voix de la jeunesse est celle de la nature, 6.

Les petits et les moyens :

Ardeur et gaîté, 14, 16, 21, 52, 55, 60; empressement, 176; questions 61 et s., 76; protestations, 154, 155; critique des fautes commises et police de la classe, 65, 77.

Sincérité, 50, 54; sensibilité, 89; ingéniosité, 56; un gros chagrin! 89.

— De l'étourderie à la réflexion... Légèreté, précipitation, 14, 18, 24, 78, 156, 189... Exactitude, 26; présence d'esprit, 88, 90 (note). Un jugement sur la méthode, 58; un témoignage, 120; jugements littéraires, 164, 170. Un enfant rare, 198.

Les grands :

— *Hardiesse et gaîté*, 249, 253, 274 et s., 328, 340, 360, 370; on dépasse parfois la mesure, 255, 267; quelque négligence, 242; etc.

— *Sincérité* : souvenirs personnels, 249, 256, 270. Leur manière de comprendre la sensibilité de Virgile, 252; le sentiment de la nature, 257; l'humanité du poète, 262, 265; et le sentiment religieux, 263, 299. La jeunesse et l'esprit militaire, 290, 298, 306; un futur Saint-Cyrien, 200.

— *Leur goût pour les idées* : discussions sur l'idée de justice, 366 et s., et sur l'honnêteté dans le commerce, 382. Touchante sévérité, 384; un jugement sommaire sur Scipion, 228.

— *Progrès du jugement et du goût littéraire* : leur jugement sur un texte de Virgile, 245 et s.; observations sur la critique

des textes, 217, 281; exactitude, 218; textes apportés par les élèves, 228 et s.; un bibliophile, 280; recherche de l'harmonie, 235.

— Les *idées* et les *sentiments* d'élèves sérieux; leur éducation à la fois classique et professionnelle, 401 et s. — Hommes d'initiative! 128. Opinions d'anciens élèves sur les méthodes de travail, 129 et s., 141.

Part des parents.

Ce qu'ils peuvent faire pour leurs fils, 20. Une consultation, 29. Collaboration, expérimentation, 139 et s. Le sens littéraire et la réflexion morale, 193. Comment on peut utiliser nos méthodes, 403.

Ce qu'ils peuvent faire pour l'Université; influence légitime qu'ils doivent exercer, 403; les réformes sont préparées par l'opinion, 404.

*
* *

III. LES MÉTHODES D'INTERPRÉTATION

Importance de l'*idiotisme*, 95. Il faut la dissimuler dans l'enseignement élémentaire, 95, et la signaler dès le début de l'enseignement moyen, 96. Conseil d'un professeur d'anglais, 97.

L'idiotisme dans les tournures, et *l'idiotisme dans les expressions* : cette distinction a été aperçue, 101, mais mal définie par Lhomond, 102.

Rôle des cahiers de vocabulaire et de syntaxe dans la connaissance des idiotismes, 98; importance des expressions à noter à côté des familles de mots, 99; proverbes et citations, 54.

D'un travail qui doit précéder l'étude des tournures et des expressions : l'*analyse du texte entier*, 294, 362, 376.

1. L'IDIOTISME DANS LES TOURNURES ET LA MÉTHODE D'ANALYSE

A. L'analyse préliminaire de la phrase :

La détermination des rapports grammaticaux, 142. *En Cinquième*, 149; elle doit précéder le travail de traduction, 150; dangers de la précipitation : il faut suspendre son jugement, 154, 156, 184. *En Première*, 363; même prudence dans l'analyse 368, 372; une bonne analyse, 370.

B. Cette analyse repose sur la connaissance de la grammaire. Exemples :

a. L'étude des formes et des parties du discours :

Erreurs grossières sur les formes, 189; confusion sur *fruere*, 176; importance des temps de verbes, *terere*, 175, *solvere*, 173. Les *pronoms* : quidam et aliquis, 232; singuli, 184; alter, 203; hic et ille, 234. *L'adjectif possessif*, 208. *Le pronom et l'article*, 188. *Adverbes*, magis ac magis, 319.

b. ***La syntaxe*** :

1. Étude de la proposition.

Syntaxe d'accord, 192. Les vieux exemples de Lhomond : fruor otio, et domus ædificatur, 176. Lhomond ignoré, 356. Les compléments du verbe passif; une confusion sur *ab*, 171. Complément indirect; hoc erit tibi dolori, 191; mihi opus est amico, 159; familiariter uti aliquo, 337. Les tournures équivalentes en latin et en français : urbem captam hostis diripuit, 216. Questions de temps, 192, et de lieu, 159.

2. Étude de la phrase.

Propositions indépendantes.

Indicatif et conditionnel, 168, 170. Interrogation et défense, 159.

Propositions subordonnées complétives.

Infinitives : les exemples rapprochés des textes, 159; comment il faut traduire ces propositions en Cinquième, 191; l'infinitif sujet, 331.

Complétives au subjonctif : *ut*, « que », confondu par les élèves avec *ut*, « afin que », 123.

Interrogation indirecte : le subjonctif pris par certains élèves pour l'équivalent du conditionnel français, 379.

Propositions subordonnées circonstancielles.

Intention : misit hominem qui me moneret, 374.

Cause : qui, pour cum et le subj., 349, quod, ce fait que, 331, 344; quod, pour ce qui est de, 338.

Temps : Cum Athenæ florerent, 152.

Condition : Ut, à supposer que, 177.
Conséquence : Estne tibi tantum otii ut etiam fabulas legas, 201. Eo nuntio ita movetur ut æger sit, 331, 378. Ea vis est probitatis ut eam vel in hoste diligamus, 364. Ut, de telle sorte que, 383.
Concession : Etsi et l'indicatif, 332.
Comparaison : cum, tum, rendus par si, 336; hic homo, ut erat furiosus, dixit, 190.
L'ordre des mots en latin : 76 (note) et s.

2. L'IDIOTISME DANS LES EXPRESSIONS, ET LA MÉTHODE DE TRADUCTION

Définition de cette méthode en Cinquième, 149.

A. L'ordre des expressions et le mouvement de la phrase :

Il faut conserver l'ordre du latin, 206, 215, 224. Comment on y arrive.

1. *Les sentiments :*

Il faut se mettre dans la situation des personnages antiques, 212; le pathétique : une période de Bonaparte et une période de Scipion, 238.

2. *La logique :*

Divers modèles de phrases : une énumération, 213, 274; une analyse, 218; une période, 214, 224, 227, 236. Les transitions : quidem, 204, 350; hercule, 206; at, 138.

3. *L'harmonie :*

Différence entre les procédés latins et les procédés français; équilibre et harmonie, 227, 381. Importance de la ponctuation, 186. *Et*, *aut*, fréquents en latin, plus rares en français, 229. Les « cascades » de prépositions, 235. Une succession de pavés, 381.
L'harmonie française, 229. Comment la recherche de l'harmonie amène à préciser le sens, 235.

B. **Les expressions proprement dites et la recherche de l'équivalent français.**

Les expressions.

Il faut traduire expression par expression :

L'absurde *mot-à-mot*, 215; l'expression favorite des élèves : « mettre en bon français ! », 185, 358. — D'une méthode très différente : la recherche de l'*équivalent français*, 150; dans quelle mesure on peut le trouver tout de suite, 157, et traduire avec goût, 158. — Contresens causés par l'ignorance de cette méthode, 357.

Divers genres d'équivalents :

L'équivalent technique, 184, 185, 384; l'équivalent abstrait, 233; le gallicisme instinctif, 158. — Il n'est pas rare que l'équivalent français soit très éloigné de l'expression latine, 347. — Contresens commis en français, 370. — Principes de traduction, 347.

L'équivalent par excellence : l'image.

Précautions à prendre : il arrive que l'image latine n'ait pas d'image correspondante en français, 215; il faut, d'autre part, choisir avec prudence les images modernes, 216. — La valeur des épithètes, 273, et le pouvoir d'évocation des images, 284, 292; le poète pense par images, 167, 302. — Traduction de versificateur, 280, 285; expression prosaïque et expression poétique, 303; traduction de maladroit, 284; fausses notes, 291, 292.

Les mots.

1. **L'étymologie :**

La méthode d'analyse et de classement définie d'après des mots français, 14, 16. Un souvenir du « Jardin des racines grecques », 71.

a. **La décomposition des mots; les termes simples :**

animadvertere, 174
annona, 380
diligentia, 211
faustus, 209
immensus, 53
interficio, 55
moratus, 370
necessitas, 345
præda, 64, 153
præsidium, 42, 159
simplex, 168
superbus 57, 273
tumultus, 187
virtus, 84

Diminutifs, 56. — Préfixes : in, 14, 57; trans, 57; sub, 216; circum, 217.

b. **Le groupement des mots; les familles :**

custos, 72
familia, 173
gravis, 159
inde, 159
injuria, 184, 384
jus et justitia, 217, 365
licet, 172
linquo, 55
modestia, 215
plus, 153
vinco, 55

Un danger : étymologie et calembour, 187.

2. **Les sens.**

a. **Le sens primitif :**

Il est généralement une image :

celeber, 205
cumulatus, 213
effusus, 207
illustris, 197
ingenuus, 254
inopinans, 218
invisus, 43
Lenœus, 287
liquidus, 260
momentum, 205
monumentum, 234
plane, 174
provincia, 200
ruina, 235

Une remarque de M. Bréal sur le vocabulaire de Virgile, 283.

Il permet seul de distinguer les homonymes et d'éviter les confusions :

cernere, 205
conducere, 337
constantia, 331
crimen, 343
explorare, 331
fatum et sors, 233
ferus, 53
fortis et strenuus, 53
frugi, 337
hostis et inimicus, 54
lætus, 283
mitis, 285
latere, 56
negare, 202
paro et pareo, 72, 159
premere, 370
princeps, 338
regio et regere, 215, 242
temere, 343
vis et vires, 160

b. **Les sens dérivés :**

La méthode définie d'après les mots français, 15.

Diverses séries :

animus et mens, 174
dux, 154
fides, 297
gratia, 319
jam, 233
lego, 71
solvo, 173
præsto, 169
relinquo, 56
sequor et secundus, 186

L'histoire des sens et l'histoire des idées :

damnari votorum, 209 | invidia, 295 | æquus, 367 | opes, 371

Résumé de la méthode, 388.

c. **L'étymologie latine des mots français :**

— Il faudrait faire, dès la Quatrième, un cours historique de langue française, 189. — Où l'on devrait apprendre les règles de Brachet... et quelques autres, 57. — Il faut réserver une place, dans le cahier de vocabulaire latin, au vocabulaire français, 173.

Quelques exemples d'étymologie :

turba et ses dérivés, 18 (note)
ferus et fier, 53
solvere, 173
inauditus, 349
plicare, 304
vehere, 379
domitum, 56
via, 58
synonymes du mot « orgueilleux », 356.

Danger des rapprochements faits à la légère :

Il faut se méfier, dans les traductions, du mot français venu du latin; exemples :

infirmus, 57
improvisum, 199
princeps, 138
simpliciter, 168
succurrebat, 338

*
* *

IV. DES SCIENCES AUXILIAIRES; RÔLE DE L'ÉRUDITION

L'histoire, 126, 130 (note), 319.

L'histoire des institutions, 185; *l'archéologie*, 287; *l'épigraphie*, 234.

La géographie, 181.

La critique des textes : une conjecture de Madvig, 217; manuscrits et palimpsestes, 229; le texte de Virgile établi par Ribbeck, 282; la prosodie et l'établissement d'un texte, 289.

La prosodie et *la métrique* :

dură et durā, 296 | lĕvis et lēvis, 292 | vĕni et vēni, 283

L'étude du grec : dans quelle mesure les élèves devraient pouvoir le lire, 339; la littérature grecque et les traductions, 399.

Universitas BIBLIOTHECA Ottaviensis

TABLE DES MATIÈRES

Pages.

Avant-propos 1

Chapitre préliminaire : Avant le latin. En Septième. . . 9

PREMIÈRE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

EN SIXIÈME

I. Les instruments de travail.

1. Les tableaux de déclinaison et de conjugaison 33
2. Le cahier de vocabulaire. 37

II. La classe.

1. **Les exercices du début.**

L'organisation des classes 46
La version : préparation 50
— correction 59
— concours d'honneur 64
Le thème : préparation. 68
— correction 75

2. **L'explication de l'Epitome.**

Préparation du texte 81
Explication du texte 87
Retour au thème latin 91

DEUXIÈME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT MOYEN

LA CINQUIÈME ET LA QUATRIÈME

Pages.

Différence entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen 95

I. Les instruments de travail.

1. Le cahier de mots et d'expressions 98
2. Le cahier de syntaxe 101

Tableau général de la syntaxe. 110

II. Les exercices.

1. La question du thème latin.

— Ce qui doit disparaître dans le vieux thème latin. . . 113
— Les succédanés du thème latin :
La récitation des cahiers de vocabulaire et de syntaxe. 117
Le thème d'imitation 122
Un exercice provisoire 129

2. La lecture des textes.

Organisation générale : exercices oraux et exercices écrits. 143

La méthode :

L'art d'analyser et de traduire : quelques lignes du *De Viris* 149

L'esprit littéraire :

En Cinquième. Une fable de Phèdre. 162
En Quatrième. Une page de César. 178

TROISIÈME PARTIE

LES HUMANITÉS LATINES

EN TROISIÈME ET EN SECONDE

LES PROCÉDÉS D'EXPLICATION

La lecture des auteurs classiques 195

Pages

I. En Troisième.

La rhétorique ancienne dans l'histoire de Tite-Live.

Une narration de Tite-Live : la campagne du Métaure.
Première classe : la psychologie de Tite-Live . . . 197
Deuxième classe : l'art du peintre dans Tite-Live. . 209

Un discours de Tite-Live : Scipion à ses soldats. 221

II. En Seconde.

La poésie antique dans Virgile.

1. *Une consultation* : Comment nous fûmes amenés à consulter les élèves 245
La réponse de la classe. 249
2. *Deux explications* : La nature; la vie du campagnard d'après un passage des *Géorgiques* 269
L'humanité; plaintes sur la mort d'un jeune guerrier, au chant XI de l'*Énéide* 289

QUATRIÈME PARTIE

EN PREMIÈRE

DEUX MOIS AVEC CICÉRON

LES PROCÉDÉS DE CONTRÔLE ET D'INTERROGATION

De la discipline 311

I. La condition préalable d'une bonne organisation.

Tous les exercices doivent être rattachés à l'étude d'un seul auteur; un exemple : la correspondance de Cicéron. 314
1. *Indications préliminaires* 316
2. *Plan de travail*. 321

II. Les différentes formes du contrôle.

1. *Le contrôle oral* 325
Un auteur gai : une lettre de Marcus Cicéron; compte rendu de la classe faite 327
Un auteur grave : la lettre de l'honnête Matius; plan d'une classe à refaire 341

Pages.

2. *Le contrôle écrit* 352

Les compositions de quinzaine. 352

Comment il faut faire une version latine; deux textes du De Officiis :

Un principe de morale théorique : la justice est fondée sur l'intérêt 360

Une discussion de morale pratique : où commence la fraude dans une grande opération commerciale 375

Conclusion 391

Table analytique 405

EXTRAIT DU CATALOGUE

DE LA LIBRAIRIE VUIBERT

Boulevard Saint-Germain, 63, PARIS.

Paul DOUMER

LIVRE DE MES FILS

L'Homme — La Famille — Le Citoyen — La Patrie

Volume 20/13cm de 334 pages, broché. . . . . 3 fr. »
Relié à l'anglaise, titre or. . . . . 4 fr. »

« J'ai personnellement gardé la mémoire de lectures, faites entre seize et vingt ans, qui ont eu une action réelle, sinon décisive, sur la direction de ma vie, sur la fixation des règles précises adoptées par moi alors, et restées mon invariable guide, au cours des trente années maintenant écoulées.

« Ce souvenir, celui plus récent des entretiens que j'ai eus avec mes fils, des préceptes dont ils ont été entremêlés ou qui en découlaient naturellement m'ont donné l'idée d'écrire un livre pour la jeunesse.

« ... Ce sera le *livre de mes fils*, le livre des jeunes gens qui arrivent à l'âge d'homme et que la vie appelle. » (*Extrait de la Préface.*)

Paul ADAM

LES DISCIPLINES DE LA FRANCE

Un volume 18/12cm. . . . . 3 fr. 50

Sous ce beau titre le lecteur trouvera une suite d'études magistrales, riches de pensée et de forme, où M. Paul Adam examine quelques-unes des idées les plus importantes qui agitent la vie contemporaine.

H. VUIBERT (*24e année.*)

ANNUAIRE DE LA JEUNESSE

Éducation et Instruction. — Écoles spéciales.

Un beau volume 18/12cm, de 1200 pages, broché . . . 3 fr. 50
Relié toile rouge . . . . . 4 fr. 50

En publiant ce manuel d'éducation et d'instruction, l'auteur s'est proposé un triple objet : 1° faire connaître toutes les ressources offertes à ceux qui veulent s'instruire, à quelque degré d'instruction qu'ils désirent s'élever ; 2° montrer comment l'instruction doit être dirigée quand on a en vue une carrière déterminée ou, simplement, quand on appartient à telle ou telle catégorie sociale : 3° indiquer les conditions d'accès des différentes carrières, les avantages et les inconvénients de chacune d'elles.

La Composition française au Baccalauréat, par MAX JASINSKI, professeur au lycée de Caen. — Volume 22/14cm . . . . . 3 fr. »

Cet ouvrage renferme des conseils, de nombreux sujets traités et plans développés et comprend en outre plus de 900 sujets proposés depuis quelques années par toutes les Facultés françaises.

La Version latine au Baccalauréat, par A. YRONDELLE, professeur au collège d'Orange. — Vol. 22/14cm, broché, 2 fr.; cart. toile. . . . . 2 fr. 50

Cet ouvrage s'adresse aux élèves de Troisième A, de Seconde et Première A, B, C. Il rendra tout particulièrement service à ceux de la Section C, qui, ayant un programme scientifique très chargé, ne peuvent consacrer à l'étude du latin autant de temps que leurs camarades des classes de lettres.

La Version latine (*Méthode et textes choisis*), par U.-V. CHATELAIN, professeur au lycée Voltaire. — Vol. 22/14cm. 3 fr. »

Dans une première partie, M. Chatelain apprend aux élèves à décomposer une période latine en ses propositions principales et secondaires, puis à se défier des mots français calqués sur le mot latin dont généralement ils déforment ou faussent le sens.

Puis vient un choix de textes d'application, depuis Plaute jusqu'à Ausone et Claudien. Quelques-uns de ces textes ont été traduits et offrent aux élèves des modèles de traduction à la fois littérale et élégante.

Syntaxe Latine-française *en vue de la version*, par J. ESTÈVE, professeur au lycée Ampère, à Lyon. — Vol. 18/12cm, cart. toile. . . . . 1 fr. 50

Il y a beaucoup de grammaires latines pour apprendre à écrire en latin, c'est-à-dire à faire des thèmes; il n'y en a pas pour apprendre à faire des versions. Ce petit manuel a pour but d'apprendre à faire une version.

Histoire contemporaine depuis 1815, à l'usage des classes de Philosophie et de Mathématiques, par J. JORAN, professeur au collège Stanislas. — Vol. 19/13cm, cart. toile. . . . . 5 fr. »

La Composition française *aux Examens et aux Concours*, par F. LHOMME, professeur au lycée Janson-de-Sailly, et ÉDOUARD PETIT, inspecteur général de l'Instruction publique (conseils, plans, sujets à traiter, sujets développés, copies d'élèves, etc.). — Vol. 22/14cm. 4e édition. . . . . 4 fr. »

Librairie VUIBERT, Boulevard Saint-Germain, 63, PARIS.

La Dissertation philosophique au Baccalauréat,

par J. LEBLOND, professeur au lycée de Charleville.

Série *Philosophie*, à l'usage de la classe de Philosophie. — Vol. 22/14cm . . . . . 4 fr. »

Série *Mathématiques*, à l'usage de la classe de Mathématiques. — Vol. 22/14cm. . . . . 2 fr. 50

Ces ouvrages contiennent peu de dissertations toutes faites : on a voulu non pas se substituer aux élèves et paralyser leur initiative, mais les aider dans leur travail, leur suggérer des idées, leur donner les moyens de ne pas rester désarmés devant une question difficile. On a eu soin en même temps de leur désigner les lectures qu'ils devront faire, les ouvrages qu'ils pourront consulter pour y trouver des documents.

Dans une première partie, on donne des conseils pratiques, on indique les meilleurs procédés que doit mettre en œuvre un élève pour arriver à faire une dissertation qui soit un travail original, éloigné d'une compilation, portant la marque apparente de la réflexion.

Viennent ensuite de nombreux sujets de dissertations classés selon l'ordre des questions du programme. Chaque sujet est accompagné d'une notice plus ou moins développée, suivant l'importance ou la difficulté de la question. On s'est efforcé d'y faire bien comprendre le sens du texte, d'indiquer au lecteur les idées secondaires impliquées dans la donnée générale et par là de lui suggérer les développements possibles.

Tous ces sujets ont été donnés dans les différentes Facultés de France depuis la mise en vigueur des nouveaux programmes. On a éliminé avec soin tous les textes qui n'ont pas semblé en harmonie avec l'esprit de l'enseignement philosophique actuel et celui qui règne dans les jurys d'examens.

L'enseignement du français par le latin, par

G. ZIDLER, professeur au lycée Hoche. — Broch. 25/16cm. 0 fr. 75

Plaidoyer chaleureux, très riche d'arguments, en faveur des études latines.

La prononciation du latin, par Louis HAVET, membre de l'Institut, professeur au Collège de France. — Brochure 25/16cm. . . . . 0 fr. 50

Exposé lumineux de l'état de la question et esquisse d'une solution pratique.

Deux Cents Versions Latines

proposées au concours de l'Ecole normale supérieure et des Bourses de Licence et aux examens de Licence, réunies et classées par H. BORNECQUE, professeur de philologie latine à l'Université de Lille. — Vol. 22/14cm, cartonné. . . . . 2 fr. 50

Traités de Mathématiques (*Classes scientifiques*). — Volumes 22/14cm, brochés :

Arithmétique (*classes de Mathématiques*), par A. GRÉVY, professeur au lycée Saint-Louis. . . . . **2 fr. 50**

Algèbre (*classes de Mathématiques*), par A. GRÉVY. . **6 fr. »**

Géométrie, par A. GRÉVY. — 3 volumes. . . . . **7 fr. »**

Géométrie plane (classes de 2e C et D). . . . . **3 fr. »**
Géométrie dans l'espace (classes de 1re C et D). . . . **2 fr. »**
Compléments de Géométrie (classe de Mathém.). . . **2 fr. »**

Géométrie, par C. GUICHARD, membre correspondant de l'Institut, professeur à la Sorbonne :

Géométrie plane et dans l'espace (Second Cycle). . . **6 fr. »**
Compléments (classe de Mathém. spéciales). . . . . **6 fr. »**

Géométrie descriptive, par T. CHOLLET, professeur au lycée de Versailles, et P. MINEUR, professeur au collège Rollin :
Tome I (*classe de 1re C et D*). . . . . **3 fr. 50**
Tome II (*classe de Mathématiques*). . . . . **3 fr. »**

Mécanique (*cl. de Mathématiques*), par C. GUICHARD. **3 fr. »**

Cosmographie (*classe de Mathématiques*), par A. GRIGNON. — Vol. illustré, avec 11 pl. hors texte et carte céleste. **3 fr. »**

Trigonométrie (*classes de 1re C et D et de Mathématiques*), par A. GRÉVY. — Vol. 18/12cm, cart. toile. . . . . **2 fr. 25**

Éléments de Mathématiques (*Classes littéraires*). — Vol. 18/12cm, cartonnés toile :

Éléments d'Algèbre (*classes de 3e A, 2e et 1re A et B*), par A. GRÉVY. . . . . **1 fr. 75**

Éléments de Géométrie (*classes de 2e et 1re A et B*), par A. GRÉVY. . . . . **1 fr. 25**

Éléments de Cosmographie (*cl. de Philosophie*), par A. GRIGNON. — Vol. illustré, avec 11 pl. hors texte et carte céleste. **1 fr. 75**

Recueil de calculs logarithmiques, à l'usage des candidats aux baccalauréats d'ordre scientifique et aux grandes écoles, par P. BARBARIN. — Vol. 28/22cm. . **3 fr. 50**

Théorie des équations et des inéquations *du premier et du second degré à une inconnue*, par A. TARTINVILLE. — Vol. 25/16cm. 3e édition . . . . . **3 fr. 50**

SCIENCES PHYSIQUES

Classes scientifiques :

Physique, à l'usage des classes de Seconde et de Première C et D et Mathématiques, par A. TURPAIN, professeur à la Faculté des Sciences de l'Université de Poitiers. — Vol. 20/13cm de 984 pages, avec 707 figures, 3 planches en couleurs, 504 problèmes, cart. toile. . . . . 8 fr. »

Chimie, par P. MASSOULIER, professeur au lycée Henri IV. — Vol. 20/13cm, cart. toile :

Chimie (cl. de Seconde C et D. . . . . 2 fr. 50
— (cl. de Première C et D). . . . . 2 fr. 75
— (cl. de Mathématiques). . . . . 3 fr. »

Physique et Chimie, par J. BASIN, professeur au lycée de Lille. — Vol. 19/13cm, cart. toile :

Physique (cl. de Seconde C et D). . . . . 3 fr. »
— (cl. de Première C et D). . . . . 4 fr. »
— (cl. de Mathématiques). . . . . 3 fr. 50
Chimie (cl. de Seconde C et D). . . . . 2 fr. 25
— (cl. de Première C et D). . . . . 2 fr. 40
— (cl. de Mathématiques). . . . . 3 fr. »

Classe de Philosophie :

Éléments de Physique, par A. TURPAIN, professeur à la Faculté des sciences de Poitiers. — Vol. 20/13cm, cart. toile. . . . . 5 fr. »

Éléments de Chimie, par J. BASIN, professeur au lycée de Lille. — Vol. 19/13cm, cartonné toile. . . . . 3 fr. 50

Éléments de Chimie, par P. MASSOULIER, professeur au lycée Henri IV. — Vol. 20/13cm, cart. toile. . . . 3 fr. »

Éléments de Chimie, par P. RIVALS, professeur à la Faculté des sciences de Marseille, et M. DEVAUD, professeur au lycée. — Vol. 20/13cm, cart. toile. . . . . 2 fr. 50

Sciences naturelles, à l'usage des classes de Philosophie et de Mathématiques, par E. CAUSTIER, professeur au lycée Saint-Louis. — Vol. 18/12cm, cart. toile. . . . . 4 fr. 50

Hygiène, à l'usage des classes de Philosophie et de Mathématiques, par E. CAUSTIER. — Vol. 16/11cm. . . . 1 fr. 25

The new English Grammar (*cl. de 4e à 1re*), par J. R. LUGNÉ-PHILIPON, professeur au collège Rollin. — Vol. 20/13cm, cart. toile. . . . . **2 fr. 25**

La plus grande place a été faite aux exemples, que l'on a choisis courts, faciles à prononcer et à retenir : imprimés en caractères gras, ils occupent le haut de la page et attirent immédiatement l'attention. Au-dessous, des remarques, imprimées en petits caractères, donnent les éclaircissements indispensables. En regard de chaque question traitée, une page d'exercices variés offre aux élèves l'occasion d'appliquer sans retard les règles apprises.

The new English Reciter (*cl. de 6e à 1re*), par J. R. LUGNÉ-PHILIPON. — Vol. 18/12cm, illustré, cart. toile . **1 fr. 25**

Choix d'anecdotes anglaises, *accompagnées d'anglicismes, de verbes irréguliers et de notes explicatives*, par P. PRÉTEUX. — Vol. 18/12cm. . . . . **0 fr. 75**

Selected Pieces of poetry for recitation, à l'usage de l'enseignement secondaire des jeunes filles (1re à 6e années), par Mlle DAUJEAN, agrégée, professeur au lycée Racine. — Vol. 18/12cm, illustré, cart. toile . . . . . **1 fr. 25**

Gulliver's Travels, by SWIFT. — An abridged edition, with notes and biographical sketch. For the use of the fourth and third forms, par A. LIÉGAUX-WOOD, professeur au lycée Janson-de-Sailly. — Vol. 18/12cm, cart. toile . . **1 fr. 25**

Le Thème anglais *aux examens et aux concours*, par B.-H. GAUSSERON, professeur au lycée Janson. — Deux vol. 22/14cm. (Textes et traductions). . . . . **4 fr. 50**

Recueil de 300 thèmes de concours et d'examens avec notes et conseils ; 150 de ces thèmes sont traduits.

La Version anglaise *aux examens et aux concours*, par B.-H. GAUSSERON. — Deux vol. 22/14cm. (Textes e traductions) . . . . . **4 fr. 50**

Ouvrage fait sur le même plan que le *Thème anglais*.

A Very short English Grammar, par J. MÉJASSON. Vol. 18/12cm, cart. toile souple . . . . . **0 fr. 60**

Cette grammaire très simple permet, à la veille des examens, une revision rapide des formes et de la terminologie grammaticales.

La Composition allemande au Baccalauréat (*Materialien zu deutschen Aufsätzen*), par HENRI MASSOUL, ancien lecteur à l'Université de Gœttingue, professeur au lycée Louis-le-Grand. — Vol. 22/14cm, illustré. 2e édition. **2 fr. 50**

Neue Deutsche Grammatik (*classes de 4e à 1re*), par H. MASSOUL. — Vol. 20/13cm, cart. toile. . . . . 2 fr. 25

Cet ouvrage est fait sur le même plan que la grammaire anglaise. (V. page précédente.)

Nouvelle orthographe allemande (*Règles de la*) avec *Vocabulaire*. — Broch. 20/13cm. . . . . **0 fr. 30**
Texte officiel, avec *Traduction française* . . . . . **0 fr. 75**

Le Thème allemand *aux examens et aux concours*, par E.-B. LANG, professeur au lycée Janson. — Deux vol. 22/14cm. (Textes et traductions) . . . . . **4 fr. 50**

La Version allemande *aux examens et aux concours*, par E.-B. LANG. — Deux vol. 22/14cm. (Textes et traductions). . . . . **4 fr. 50**

Ces deux ouvrages sont faits sur le même plan que les ouvrages similaires pour la langue anglaise. (V. page précédente.)

Poesie (Italiane) scelte (*cl. de 6e à 1re*), par J. MARCHIONI, professeur au lycée de Nice. — Vol. 18/12cm, cart. toile, 2e édition.. . . . . **1 fr. 50**

In Italia, Tra gli italiani, per G. PADOVANI, dottor in lettere dell' Università di Bologna. — Vol. 18/12cm, illustré, cart. toile. . . . . **3 fr. »**

DICTIONNAIRES

CHAMBERS'S Twentieth Century Dictionary *of the English language*. — Volume de 1216 pages, abondamment illustré, format 21/14cm, cartonné toile . . . . . **4 fr. 50**

VENNS Deutsches Wörterbuch *nach der neuen amtlichen Rechtschreibung für Schule und Haus*. — Vol. de 307 pages, format 22/15cm, cart. toile . . . . . **3 fr. 75**

Ces dictionnaires sont autorisés pour le Baccalauréat, le Brevet supérieur et la plupart des Examens et Concours.

Librairie VUIBERT, Boulevard Saint-Germain, 63, PARIS.

DEUTSCHE BLÄTTER

Halbmonatschrift für Schule und Haus.

Paraissant le 5 et le 20 de chaque mois (d'octobre à juillet) dans le format 20/13 cm.

Abonnement d'un an : France et Colonies, **6** fr. ; Étranger, **7** fr.

Rédacteur en chef : **Gaston VARENNE,**
Professeur au lycée Condorcet.

The English Student's Magazine

Mêmes conditions de publication et mêmes prix que les *Deutsche Blätter.*

Rédacteur en chef : **J. R. LUGNÉ-PHILIPON,**
Professeur au collège Rollin.

Ces deux publications, dont la rédaction et la présentation matérielle sont extrêmement soignées, ont pour objet de servir d'instrument de travail à ceux qui étudient l'anglais ou l'allemand ; en même temps, elles les renseignent, d'une manière exacte et substantielle, sur les manifestations les plus importantes de la vie de nos voisins.

Numéros spécimens sur demande.

LECTURES et SUJETS de CONVERSATION
en langues étrangères

(*Volumes 18/12cm, cart. toile.*)

"**Sprich Deutsch** ", von G. STIER und LANG.
" **Speak English** ", by A.-A. LIÉGAUX-WOOD and LANG.
" **Hablad Español** ", por S. DILHAN y LANG.
" **Parla Italiano** ", per cura di G. PADOVANI e LANG.

Ces ouvrages condensent et mettent en œuvre, dans des phrases simples, tout le vocabulaire de la conversation. Écrits sur le même plan, ils se renforcent et se soutiennent mutuellement. Les élèves, obligés ou désireux d'apprendre deux, trois idiomes modernes, seront heureux de retrouver, en passant d'une langue à l'autre, les mêmes procédés de travail, les mêmes idées et presque les mêmes mots. Leur tâche en sera bien facilitée.

Chaque langue comprend trois degrés :

1er degré, **1 fr. 25** ; 2e degré, **1 fr. 25** ; 3e degré, **1 fr. 50.**

La Bibliothèque
Université d'Ottawa

Echéance

Celui qui rapporte un volume après la dernière date timbrée ci-dessous devra payer une amende de cinq sous, plus un sou pour chaque jour de retard.

The Library
University of Ottawa

Date due

For failure to return a book on or fore the last date stamped below t will be a fine of five cents, and an e charge of one cent for each additional

Cu 2-4-51
Cu 12-0-51

La Bibliothèque
Université d'Ottawa
Echéance

The Library
University of Ottaw
Date Due

21 OCT. 1994
08 OCT. 1994

a39003 001241693b

CE PA 2065
.F7B4C 1914
C01 BEZARD, J. COMMENT APPR
ACC# 1180406